

EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO, FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES

*Cilson César Fagiani
Sandra Gonçalves Vilas Bôas
(Orgs.)*



**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Apoio:



Pró-Reitoria de Pesquisa,
Pós Graduação e Extensão
PROPEPE

NIT-UNIUBE - Núcleo de Inovação Tecnológica da Universidade de Uberaba"

Cilson César Fagiani
Sandra Gonçalves Vilas Bóas
Organizadores

EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO, FUNDAMENTOS E
PRÁTICAS DOCENTES

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta

Copyright © by autor, 2020.

E2446 – FAGIANI C. C.; VILAS BÓAS, S. G. (Orgs.). Educação básica: formação, fundamentos e práticas docentes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-49-9

 10.29388/978-65-86678-49-9-0

Vários Autores

1. Educação Básica 2. Práticas Docentes 3. Fundamentos da Educação I. Cílson César Fagiani, Sandra Gonçalves Vilas Bôas II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370
CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UFESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valena Lucília Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lec University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonio Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Mc – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Sílvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
<i>José Carlos Souza Araújo</i>	
APRESENTAÇÃO	15
<i>Cilson César Fagiani</i>	
<i>Sandra Gonçalves Vilas Bóas</i>	
1- NARRATIVAS DE UMA PESQUISADORA NO MESTRADO PROFISSIONAL: “DEPAREI-ME COM UM OBJETO DESCONHECIDO... O RECURSO EDUCACIONAL”	21
<i>Michelle Carvalho Soares - Cláudia Starling - Edmilson Minoru Torisu</i>	
2- UMA NOVA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UM VELHO TRABALHO: PRECARIZAÇÃO E ALIGEIRAMENTO	35
<i>Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira - Fabiane Santana Previtali</i>	
3- A HUMANIZAÇÃO NA SAÚDE NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UFU	55
<i>Lilian Rodrigues Sant’ Anna Campos - Selva Guimarães</i>	
4- O ENSINO DE GRANDEZAS E MEDIDAS: UMA INVESTIGAÇÃO COM UM GRUPO DE PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	71
<i>Marcela Aparecida Duarte Oliveira Nascimento - Sandra Gonçalves Vilas Bóas</i>	
5- A TRANSVERSALIDADE PARA PREVENÇÃO DAS ISTs NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE UBERLÂNDIA/MG	87
<i>Tania Mayra Boaventura Caixeta - Eloy Alves Filho - Maria Virgínia Dias de Ávila</i>	
6- O BULLYING NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: MARCOS JURÍDICO-NORMATIVOS	103
<i>Máben Tavares Vasconcelos - Selva Guimarães</i>	
7- O USO DO SMARTPHONE COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE MAGISTÉRIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA JUVENÍLIA FERREIRA DOS SANTOS	121
<i>Rodrigo Mendonça de Faria</i>	
8- REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM 2017: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E FORMATIVOS	135
<i>José Romero Machado Gontijo - Cilson César Fagiani</i>	

9- O CURRÍCULO COMO RECURSO ARTICULADOR DE MUDANÇAS FUNDAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	153
<i>Maria Luíza de Borba Alves - Eloy Alves Filho - Maria Virgínia Dias de Ávila</i>	
10- EDUCAÇÃO E SAÚDE COMO PILARES NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO: CONDIÇÕES DE HIGIENE EM UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG	169
<i>Henrique Borges da Silva - Eloy Alves Filho - Maria Virgínia Dias de Ávila</i>	
11- DIDÁTICA COMUNICATIVA: UMA APROXIMAÇÃO DE COMENIUS E HABERMAS	187
<i>Oswaldo Freitas de Jesus - Larissa de Lima</i>	
12- NOTAS SOBRE O TECNICISMO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E REFLEXÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO	197
<i>Wilney Fernando Silva - Armindo Quillici Neto</i>	
13- EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	215
<i>Amanda Aparecida Vieira Dias - Selva Guimarães</i>	
14- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	231
<i>Vanessa Nunes Cotrim - Gercina Santana Novais - Ana Maria Esteves Bortolanza</i>	
15- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM GRUPO DE ESTUDOS: COMPARTILHANDO SABERES SOBRE JOGOS MATEMÁTICOS	251
<i>Denise França Stehling - Keli Cristina Conti</i>	
16- A ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE MONTE CARMELO, MG, EM 1892	267
<i>Aline Machado da Silveira - José Carlos Souza Araujo</i>	
17- A EFEMERIDADE DO ASILO ANÁLIA FRANCO NO CENÁRIO DA ASSISTÊNCIA ÀS CRIANÇAS POBRES EM UBERABA-MG (1919 a 1923)	285
<i>Marilsa Aparecida Alberto - Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida</i>	
SOBRE OS AUTORES	303

PREFÁCIO*

Do latim, prefácio significa ‘a ação de falar ao princípio de’. Essa posição privilegia a quem fala por primeiro, a quem cabe ser fiel, em linhas gerais, ao conteúdo que a obra revela, no caso desta uma obra de caráter coletivo em termos autorais, e que se configura com dezessete capítulos.

A Educação Básica é aqui privilegiada em relação à formação docente em vista da teoria (fundamentos) e da prática. Estas traduzem, sem dúvida, a espinha dorsal da pedagogia, compreendida, desde a Grécia clássica, como condução da educação da criança. Ou em outras palavras, a feição própria da pedagogia é a correlação entre a teoria e prática.

São várias as formas pelas quais se nega uma destas: pelo provérbio, mais vale a prática do que a gramática; pelo ajuizamento de que sem teoria não é possível a prática; pela afirmação de que o saber-fazer não necessita do saber; e assim por diante.

Entretanto, não é dessas formas de correlação que se está a referir, e sim à dialetização entre teoria e prática, ou seja, a de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática:

[...] de um lado a práxis educativa depende de uma teoria pedagógica para poder ser consciente e voluntariamente a educação do homem em homem pelo homem, de outro, a teoria pedagógica depende da educação como práxis, pois ela só pode ser diretriz teórica da educação para a prática educacional enquanto conhecimento desta prática. (SCHMIED-KOWARZICK, 1983, p. 129).

Compreendidas assim, a teoria e a prática não se libertam uma da outra, pelo contrário, ambas se fazem necessárias. A ação pedagógica e a teoria pedagógica se interdependem ou, do mesmo modo, revelam uma recíproca dependência. Assim sendo, e a exemplificar, ao concluir uma dada aula – uma atividade de comunicação rotineira da docência – cabe ao professor questionar-se a respeito da ação pedagógica desenvolvida, bem como da teoria pedagógica vivenciada, mesmo em vista de uma próxima aula, ou a título de avaliação pessoal.

Dessa forma, encontramos-nos no coração da pedagogia, uma vez que significa condução do processo educativo, mas não de natureza cega, porque se tem ou se deve ter uma teoria para a ação, um sentido a ser vivenciado no decorrer do próprio processo educativo, mas que deste decorra uma ação grávida de teoria.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.11-14

Observe-se como se expressam os Arts. 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), de 20 de dezembro de 1996:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e à prática social.

Para a compreensão de tais artigos, cabe compreender que a teoria pedagógica faz sentido, desde que esteja associada à prática social, particularmente em relação à educação escolar (§ 2º), mas isso não significa que as outras instâncias (cf. Art. 1º) que também cuidam dos processos formativos devam se isentar da prática social.

A razão de ser desta se explicita por sua potencialidade em constituir-se como fundamento das relações sociais a cuidarem dos processos formativos. O explicitado Art. 2º também estabelece a centralidade da prática social em relação à cidadania, ao desenvolvimento do educando ao trabalho.

Como tais, as práticas sociais se traduzem em ações, em práxis (ação), em maneiras usuais de fazer ou de agir, em hábitos, em condutas desde que se levem em conta de que são sociais, ou seja, são compartilhadas. Além disso, elas implicam em aprendizado social, em experiências que trazem também aos indivíduos traquejo e tarimba em seu processo de existência. Por isso, as práticas sociais também se tornam espontâneas ou parecem ser espontâneas.

Dessas considerações, pode-se entrever que a obra, “Educação Básica: Formação, Fundamentos e Práticas Docentes”, tenha essa dimensão explícita em torno da correlação entre teoria e prática (social), ou seja, os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem se fazer comprometidos com a referida correlação.

A esta correlação estão vinculados os recursos educacionais, a educação ambiental, a formação docente, a humanização em saúde, o ensino de grandezas e medidas, a prevenção com relação às infecções sexualmente transmissíveis, a educação higiênica em escola rural, o Ensino Médio em seus aspectos pedagógicos e formativos, o currículo da educação do campo, o cuidado para com o *bullying*, a didática que seja comunicativa, como

respondente à prática social, a crítica ao tecnicismo pedagógico enquanto manifesta uma razão instrumental pouco afeita ao mundo da vida, as práticas pedagógicas em torno da leitura e da escrita, o ensino através de jogos matemáticos, o uso do *smartphone* como tecnologia pedagógica; do ponto de vista histórico-educacional, a coletânea em apreço também apresenta, na dimensão associada à prática social, a reforma legislativa de 1892 em Monte Carmelo, MG, bem como a assistência às crianças pobres, em Uberaba, MG, entre 1919 e 1923, propiciada pelo Asilo Anália Franco.

Como já se observou inicialmente, são dezessete capítulos distribuídos por essa síntese sumarizada em parágrafo anterior. O que os reúne é a preocupação em situar, com certeza, que a educação é inerente ao existir antes mesmo de educação tornar-se sinônimo de escola em tempos contemporâneos. E apesar da centralidade de que a escola desfruta hoje, educar é sua finalidade primordial, sua razão de ser. E a pedagogia, portanto, configura-se como condutora de tal processo educativo.

Embora Dilthey (1833-1911) tenha uma trajetória quase toda vinculada ao século XIX, ainda propicia uma compreensão sobre o educador e o aluno, ambos com liame às práticas sociais:

Na realidade, o *fazer do educador* depende do conjunto da cultura dentro de uma totalidade política dada: desta fluem as forças invisíveis, os elementos de ação imponderáveis que por todas as partes *condicionam ao aluno*; nele se encontram condicionados aqueles fatores diretos da educação que procedem das grandes forças da vida nacional e que *dão sua direção ao espírito humano*. (DILTHEY, 1965, p. 130, grifo do autor)

Portanto, é ao nível do compartilhamento de sociabilidade, que as práticas sociais promovem a identidade entre as pessoas, entre os grupos/classes sociais mais diversos, o que acaba cimentando a coesão dos mesmos. Ainda que sejam reconhecíveis as diferenças e as cisões, contrárias à coesão, a educação ainda é um horizonte de expectativa possível. Eis o que revela a coletânea em apreço.

Referências:

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

DILTHEY, W. Sobre la posibilidad de una ciência pedagógica com validez general. 1888 (Apêndice). *In*: DILTHEY, W. **Fundamentos de un sistema de pedagogia**. 6. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1965. p. 109-142.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

José Carlos Souza Araújo

APRESENTAÇÃO*

A formação continuada é uma exigência que se observa necessária para o acompanhamento, atualização e integralização junto as inovações científicas teóricas e práticas que o Ser Humano, por necessidade, desenvolve na evolução das sociedades em que vive. A área da educação integra, e hoje condiciona, substancialmente as condições individuais e coletivas de vida em sociedade. A integração de diferentes profissionais no estudo da área da educação em um curso de pós-graduação oportuniza o avanço no entendimento, esclarecimento e proposição de questões complexas que avançam no desenvolvimento destas, de forma teórica e prática. Assim proporcionando suporte para os profissionais da área desenvolverem seu trabalho com mais autonomia e clareza da importância que tanto eles quanto a área têm para o desenvolvimento das sociedades.

Este livro é resultado de pesquisas que integram diferentes autores de diferentes instituições, da Educação Básica até o Ensino Superior, proveniente de programas de pós-graduação na área da educação, ou seja, escolas de Educação Básica das Secretarias Municipais de Ensino das prefeituras de Araguari, Belo Horizonte, Cachoeira Dourada, Contagem e Uberlândia, assim como as instituições de Ensino Superior Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, Faculdade Fatra de Uberlândia – FATRA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos – IMEPAC Araguari, Pontifícia Católica de Goiás – PUC/GO, Universidade de Uberaba – UNIUBE, Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Universidade Federal de Uberlândia – UFU e Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

O livro possui prefácio de autoria do professor José Carlos Souza Araujo e 17 capítulos. No primeiro capítulo Michelle Carvalho Soares, Cláudia Starling e Edmilson Minoru Torisu abordam o Mestrado Profissional analisando sua característica peculiar da exigência de um recurso educacional, além da dissertação, conclui que o mestrado profissional foi considerado uma oportunidade formativa para a pesquisadora e para os professores participantes da pesquisa, propiciando integração entre a Universidade e a Educação Básica. Entretanto, as narrativas da pesquisadora sinalizam os desafios vivenciados no que se refere ao domínio e acesso aos recursos tecnológicos e ao tempo destinado a investigação.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.15-20

Em seguida, no capítulo 2, Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira e Fabiane Santana Previtali analisam políticas educacionais com o objetivo de identificar os avanços e retrocessos para a formação docente estabelecida pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997, 2015 e 2019). Argumentam que a LDB 9.394/1996 representou avanços significativos para a regulamentação da oferta de ensino e formação no Brasil, estabelecendo a necessidade de qualificação mínima para atuação na educação básica com formação em nível superior e na respectiva área de conhecimento. Porém, estes avanços foram fortemente impactados pela abertura para formação em nível superior na modalidade à distância, em que a tônica dos interesses do capital prevaleceu sobre a qualidade do ensino, a premência para superação do déficit de profissionais potencializou a formação de caráter aligeirado, precário e em massa e a sinalização com a BNC-Formação do aprofundamento deste quadro, com a redução de carga horária e de exigências para a formação em segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados, representando um vilipêndio para a educação pública e para os professores da educação básica e, por extensão, do ensino superior.

No capítulo 3, Lílian Rodrigues Sant' Anna Campos e Selva Guimarães discorrem sobre a Política Nacional de Humanização (PNH), eixo norteador da humanização nas ações de saúde, para fortalecimento do SUS, e o necessário investimentos nos serviços de saúde e na formação dos profissionais da área, como sujeitos atuantes, responsáveis, promotores de uma assistência humanizada e transformadores da realidade de saúde, compreendendo os significados de humanização na saúde atribuídos por docentes e egressos do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e sua presença no Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente em 2019, do referido Curso.

No capítulo 4, Marcela Aparecida Duarte Oliveira Nascimento e Sandra Gonçalves Vilas Bôas investigam as práticas e os recursos utilizadas pelos professores do Ciclo de Alfabetização, relativas ao ensino de Matemática, especificamente à unidade temática Grandezas e Medidas, junto aos professores da Rede Municipal de Ensino em Uberlândia. Indicam que a literatura em conexão com a Matemática pode proporcionar um ensino lúdico e criativo, que potencializa a aprendizagem das crianças e apresentam uma das sequências didáticas, fazendo parte do Produto Educacional intitulado “Caderno de Sequências didáticas – Literatura Infantil, Sequência didática, Grandezas e Medidas: Uma conexão possível”.

Em seguida no capítulo 5, Tania Mayra Boaventura Caixeta, Eloy Alves Filho e Maria Virgínia Dias de Ávila analisam como prevenir as Infecções Sexualmente Transmissíveis por meio da educação sexual junto aos

adolescentes em ação conjunta da saúde e educação no espaço escolar. Nesta direção, concluem que a docência requer boas práticas pedagógicas, ações coletivas e um processo ensino/aprendizagem contínuo trazendo uma proposta de formação continuada sobre a temática contendo práticas educativas para serem aplicadas em sala de aula.

No sexto capítulo, Máben Tavares Vasconcelos e Selva Guimarães, trazem um estudo sobre o *bullying* na educação escolar, analisando o tratamento dado ao *bullying* escolar no arcabouço jurídico e nas políticas públicas. Demonstram ser a escola o espaço fundamental de enfrentamento ao *bullying*, um fenômeno complexo e multicausal que demanda a formação contínua dos profissionais da Educação, especialmente dos professores, que lidam diretamente com as crianças e com os adolescentes, os próprios atores do *Bullying* escolar.

Rodrigo Mendonça de Faria, no capítulo 7, problematiza a utilização das novas tecnologias digitais, especificamente o *smartphone*, no ensino infantil. Enfatiza a necessidade da capacitação dos formadores voltado para esta modalidade de ensino e propõem um aplicativo para Androide com a finalidade de instruir formadores da educação infantil a utilizar o *smartphone* na escola como ferramenta pedagógica.

Já no capítulo 8, José Romero Machado Gontijo e Cílson César Fagiani contextualizam a realidade do Ensino Médio no Brasil, bem como os desafios educacionais já recorrentes no início deste século com um olhar crítico no aspecto formativo, pedagógico, estrutural e administrativo das normas e técnicas presentes na Reforma do Ensino Médio de 2017. Concluem as necessárias transformações nesta modalidade de ensino, com qualidade referenciada socialmente, profissionais da educação valorizados e escolas dotadas de recursos necessários ao processo de aprendizagem social, cultural e profissional. Noutro pensamento, o Ensino Médio, diante da Reforma, será um instrumento indutor e limitador da formação global da maioria dos jovens brasileiros excluindo-os da possibilidade de uma formação em nível superior.

No capítulo 9, Maria Luiza de Borba Alves, Eloy Alves Filho e Maria Virgínia Dias de Ávila refletem sobre a educação do campo como uma necessidade considerando as múltiplas realidades e diferentes interesses, analisando o currículo proposto para a educação do campo e sua influência sobre os aspectos de valorização da cultura e formação da identidade em duas escolas rurais de Araguari/MG. Indicaram que o currículo das escolas rurais não difere do currículo das escolas urbanas quanto à estrutura, à organização e os conteúdos, portanto estão em descompasso com as diretrizes nacionais, não promovendo, assim, a adequação do currículo à realidade de seus alunos.

No capítulo 10, Henrique Borges da Silva, Eloy Alves Filho e Maria Virgínia Dias de Ávila analisam os principais hábitos de higiene praticados em

uma Escola Municipal e no contexto familiar de dez alunos participantes da pesquisa. Faz a identificação das condições apresentadas nos banheiros escolares quanto a presença ou ausência de sabão ou similares e a análise da água utilizada na escola e como proposta de intervenção oficiais aos órgãos públicos competentes e à Escola, solicitando o cumprimento das normas de assepsia e descontaminação da água.

Oswaldo Freitas de Jesus e Larissa de Lima contextualizam no capítulo 11 que parte da didática atual tem procurado se aproximar da psicologia da aprendizagem, vinculando-se principalmente à linha histórico-cultural, pois a garantia da aprendizagem pode estar naquilo que o senso comum diria, isto é, o mais importante na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. A interação entre o professor e o aluno é fundamental, pois o que este último sabe, para ser identificado e levado em consideração requer uma relação interpessoal diferenciada entre ambos. Traz que Jan Comenius, em seu tempo, revolucionou o ensino de línguas vivas, transferiu o ensino da biologia para o espaço natural, abriu espaço para a educação das meninas, enfim libertou a educação do modelo eclesial, centrado na figura do homem e concluem que aproximar a Didática Magna e a Teoria do Agir Comunicativo pode aproximar duas concepções de educação e produzir frutos que sirvam para a atualidade.

No capítulo 12, Wilney Fernando Silva e Armino Quillici Neto refletem sobre o Tecnicismo Educacional contornando suas características gerais e seus fundamentos para, a partir daí, observar as principais mudanças no fazer pedagógico e localizar o docente nesse paradigma. Concluem que além de apresentar características autoritárias, a pedagogia Tecnicista pode ser considerada não-dialógica, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor. Essa pedagogia difere da progressista que privilegia a formação de cidadãos participativos e conscientes da sociedade em que vivem. Em outros termos, o tecnicismo privilegiou as questões do que fazer educativo, partindo de uma dimensão marcadamente técnica.

Em seguida no capítulo 13, Amanda Aparecida Vieira Dias e Selva Guimarães destacam que a análise das pesquisas sobre as Políticas Públicas para a Educação Ambiental (EA) no Brasil revelou que a legislação ambiental tem o intuito de subsidiar a incorporação da EA na prática educacional nos diversos contextos escolares e que as escolas exercem um papel de grande relevância em suas práticas pedagógicas a sustentabilidade socioambiental. Conceber a EA como proposta educativa, pressupõe refletir sobre a relação do ser humano com o meio, propor mudanças de hábitos, aprendizados que levem a construção de atitudes diante das questões ambientais e, ou seja, a inserção do discente em ações práticas de EA, uma formação plural e alternativas reais para a preservação da vida.

No capítulo 14, Vanessa Nunes Cotrim e Gercina Santana Novais oferecem contribuições para o debate sobre os fundamentos das experiências no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, verificando conceitos espontâneos, os fundamentos e aproximações e afastamentos em relação à abordagem histórico-cultural de Lev Semenovich Vigotsky. Os resultados das análises dos documentos como PPP, Regimento, Diretrizes Curriculares nacionais/Estaduais e Municipais divergem do proposto nos planos e nos cadernos dos alunos, já que nos referidos documentos a proposta de educação registrada contempla práticas voltadas para o processo de desenvolvimento integral do/a aluno/a, com fomento às interações e ações transformadoras. Nos planos de aula e nas atividades registradas no Caderno dos/as alunos/as, as proposições são de atividades realizadas individualmente, no qual o/a aluno/a não tem papel ativo no processo de aprendizagem e a função social da escrita não é destacada. Permitem, ainda, afirmar que os Planos de Aula seguem um roteiro já estabelecido, marcado pela divisão entre momento “deleite” e de memorização, treino das sílabas, letras e palavras, atividades que não têm significado para elas, práticas inadequadas por meio de exercícios mecânicos, mostrando, também, afastamento em relação à abordagem histórico-cultural da escrita. O Plano de Aula obedece ao previsto no Projeto de Aprendizagem da Secretaria Estadual de Educação, fortalecendo a substituição da língua viva pelo ensino do código linguístico.

No capítulo 15, Denise França Stehling e Keli Cristina Conti apresentam os resultados de uma pesquisa que foi desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais e que buscou investigar quais os saberes e conhecimentos matemáticos e metodológicos são mobilizados, reconhecidos e ressignificados por professores da Educação Infantil, que atuavam com crianças de 4 e 5 anos, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG, quando se reúnem em grupo de estudos. Destacam os fazeres práticos dos professores e propõem novos caminhos que avancem na investigação e reflexão das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

No capítulo 16, Aline Machado da Silveira e José Carlos Souza Araujo têm como foco historiar e contextualizar a respeito do da organização da instrução pública e particular em Monte Carmelo/MG, o que se deu através de um regulamento a respeito aos 06 de novembro de 1892. Quanto ao contexto observam que Monte Carmelo, anteriormente denominada por Nossa Senhora do Carmo da Bagagem, foi elevado à categoria de vila aos 06 de outubro de 1882, através de lei provincial, mas sua instalação se deu posteriormente, em 07 de janeiro de 1889. Monte Carmelo, a exemplo das outras cidades do interior brasileiro, inserida no processo que culminou com a adoção da República, passa a ser gerida pelos coronéis oriundos das oligarquias locais. Pelo artigo 8º da

Constituição mineira de 1891, cabia privativamente ao Congresso legislar sobre câmaras municipais, e nos termos do artigo 75, destinado às tratativas relativas aos municípios, está prevista uma lei especial a respeito da organização do município. Em seu inciso IV, relativo ao orçamento municipal, está presente uma referência ao mesmo no âmbito da instrução primária e profissional. É nesse âmbito que, em atendimento ao prescrito na Constituição mineira e na Lei estadual nº 02, ficou estabelecido, pela Lei nº 05, de 6 de novembro de 1892, o Regulamento da Instrução Pública e Particular do município. O seu artigo 1º dispunha sobre a obrigatoriedade da instrução primária no município, para todos os menores de 7 a 14 anos do sexo masculino, e de 7 a 11 anos do sexo feminino, residentes dentro da área de seis quilômetros onde houvesse escola pública estadual, municipal ou particular subvencionada, desde que esses menores não dispusessem de impossibilidade física ou moral, sendo esses os únicos motivos aceitáveis para o abandono escolar no período delimitado, salvo se o aluno fosse julgado habilitado em exame.

Assim finalizamos com o capítulo 17 no qual, Marilsa Aparecida Alberto, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida discorrem sobre a efemeridade do Asilo Anália Franco no cenário da assistência às crianças pobres no município de Uberaba/MG entre os anos de 1919 e 1923. Trazem a dinâmica populacional e os primórdios do processo de industrialização do final do século XIX e início do século XX no Brasil e as transformações políticas e sociais que concorreram para o crescimento dos centros urbanos e conseqüente agravamento da pobreza de algumas parcelas da população. Destacam que neste cenário crianças e jovens já desde cedo aprendiam a sobreviver nas ruas às custas da mendicância, da caridade ou da prática de atos considerados ilícitos. Disseminou-se assim a cultura da institucionalização, ou seja, a ideia de que o recolhimento dessas crianças e jovens em instituições de reclusão era a medida mais eficaz para resolver o problema, promovendo uma assepsia urbana e permitindo a regeneração desses jovens pois, aprendendo algum tipo de ofício, ao saírem das instituições seriam pessoas úteis à sociedade.

Boa leitura e esperamos que a divulgação destes conhecimentos científicos e também da forma como foram produzidos possa contribuir ainda mais para o desenvolvimento da elaboração de outros conhecimentos científicos que poderão gerar outros conhecimentos científicos e assim por diante, tijolinho por tijolinho, na construção da Ciência da Educação no Brasil.

Cilson César Fagiani
Sandra Gonçalves Vilas Boas
Organizadores

1

NARRATIVAS DE UMA PESQUISADORA NO MESTRADO PROFISSIONAL: “DEPAREI-ME COM UM OBJETO DESCONHECIDO... O RECURSO EDUCACIONAL”*

Michelle Carvalho Soares

Cláudia Starling

Edmilson Minoru Torisu

Introdução

O Mestrado Profissional (MP) como prática acadêmica institucionalizada é um fenômeno relativamente recente na pós-graduação brasileira, embora o conceito não seja novo. O Parecer nº 977/65, do então Conselho Federal de Educação, já propunha a criação de cursos de pós-graduação orientados à formação profissional (FISCHER, 2005).

Os primeiros cursos de MP surgiram na década de 1990 com o objetivo de aproximar a produção acadêmica das práticas laborais, ou seja, o MP busca formar profissionais mais qualificados para a prática. Eles passaram a se constituir como rota alternativa à formação *stricto sensu* para o ensino e pesquisa, constituindo-se como uma tentativa de orientar o ensino para a aplicação do mercado (FISCHER, 2005; PAIXÃO; BRUNI, 2013). Contudo, o surgimento e implantação dos MP não se deu sem tensões. A pós-graduação brasileira, desde o seu início, enfrenta um problema cujas causas parecem estar em extremos opostos. Uma delas é formada pelos padrões e critérios de ensino, estritamente acadêmicos e, a outra, formada pelas exigências emergentes do mercado de trabalho. Essa dicotomia forjada na pós-graduação apresenta os Mestrados Acadêmicos (MA) e os Mestrados Profissionais (MP) como categorias sem qualquer interseção.

Assim como o Mestrado Acadêmico, o Mestrado Profissional também requer imersão na pesquisa, porém, com objetivos distintos. A principal diferença entre MA e MP está no resultado que se deseja alcançar. Enquanto que o primeiro culmina na formação do pesquisador, o segundo objetiva formar um profissional capacitado para localizar, reconhecer, identificar e usar a pesquisa em sua atividade profissional (RIBEIRO, 2005), sempre apresentando um trabalho final que possa ter seu uso pelo público alvo a qual se destina. No caso do MP, tendo como foco a prática docente, os trabalhos são diversos como: sequências didáticas, jogos, propostas de formação, livretos etc.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.21-34

A pós-graduação *stricto-sensu*, inicialmente representada pelos Mestrados e Doutorados acadêmicos, consolidou-se no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, fortemente orientada à formação de pesquisadores. Com esta concepção, ela obteve pleno êxito, mas dois ambientes deixaram de ser contemplados: as empresas, que muitas vezes carecem de profissionais de alto nível e as instituições de ensino que, muitas vezes, precisam de professores com formação diferente daquela do pesquisador (FISCHER, 2005; CASTRO, 2005). Essa lacuna existente no cenário da pós-graduação brasileira fez surgir a necessidade de criação dos MP.

Com o passar do tempo, ainda que com algumas resistências, os MP profissionais foram se consolidando e sendo reconhecidos como cursos que formam profissionais altamente qualificados. Além da pressão gerada pelas necessidades do mercado, um fato que contribuiu para o fortalecimento dos MP foi o avanço ocorrido na legislação que rege esse tipo de curso.

De acordo com Paixão e Bruni (2013), o primeiro documento que cita a possibilidade de MP, contudo sem dar maiores detalhes como isso poderia ocorrer, foi a Portaria nº 977/1965. Somente em 1995, com a publicação da Portaria nº 47/1995, houve a determinação de implantação, junto à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), de procedimentos para a recomendação e acompanhamento de avaliação de MP. Entre as normativas desta resolução estão: os orientadores deveriam possuir o título de doutor, sendo possível a coorientação efetuada por pessoas de qualificação profissional inquestionável; professores não doutores poderiam compor uma parte restrita do corpo docente, ainda assim, com sua escolha devidamente justificada, documentada e controlada; os cursos deveriam articular as atividades de ensino com a aplicação das pesquisas, de forma flexível e diferenciada; além da tradicional dissertação, foram permitidas outras formas de trabalho de conclusão, como projeto, análise de casos, produção artística, entre outros; o credenciamento inicial seria exclusivo de programas de pós-graduação consolidados ou de instituições sem tradição na pós-graduação, mas que fossem altamente qualificadas; as avaliações seriam anuais, realizadas por grupos interdisciplinares e a produção técnico profissional deveria ser valorizada (PAIXÃO; BRUNI, 2013).

A Portaria nº 80/1980 revoga a Portaria nº 977/1965, mantendo as normativas para reconhecimento dos MP e acrescentando outras, como: duração mínima de um ano; trabalho final de curso mantendo as mesmas opções da portaria anterior, ressaltando, porém, a necessidade de o aluno demonstrar a capacidade de expressar-se lucidamente sobre o tema; abertura para que mestrados acadêmicos pudessem migrar para a modalidade de MP.

Em 2009, foram publicadas duas novas Portarias: nº 7/2009 e nº 17/2009. Estas portarias apresentavam vários objetivos do MP, das quais

destacamos: a capacitação voltada para a prática profissional, formando profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento em conjunto com o rigor metodológico e os fundamentos científicos; incorporação dos avanços científicos tecnológicos, com foco na gestão, na produção técnico-científica aplicada e na solução de problemas, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; transferir conhecimento para a sociedade, visando ao desenvolvimento nacional, regional ou local; o título de mestre obtido nos cursos de MP tem validade nacional equivalente ao acadêmico, desde que obtidos em programas reconhecidos e avaliados pela Capes; ampliação do leque de opções para o tipo de trabalho final, podendo ser, além das dissertações, uma revisão sistemática e profunda da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas, produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, dentre outros. As notas dos MP deveriam variar de 1 a 5, sendo 3 a nota mínima para aprovação na CAPES. As fichas de avaliação dos MP seriam próprias dessa modalidade (PAIXÃO; BRUNI, 2013).

Em março de 2017, a Portaria nº 389 revoga a nº 17/2009, passando a acolher, além do MP, ou doutorado profissional (DP), no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Em junho de 2017, a Portaria nº 131 revoga a Portaria nº 80/1998, passando a estabelecer os procedimentos para oferta, avaliação e acompanhamento de MP e DP (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b).

Em 2019, a Portaria nº 60/2019 da CAPES, dispõe sobre: os objetivos dos mestrados e doutorados profissionais, a submissão de proposta de cursos novos de mestrado e de doutorado profissionais, o corpo docente, trabalhos de conclusão de curso e a análise de propostas de cursos novos (APCN) e do acompanhamento e avaliação de programas profissionais (BRASIL, 2019).

Uma consulta realizada no site da CAPES mostrou que o número de MP tem crescido de forma acelerada no Brasil. Em 2013, havia 397 MP, e, em 2017, 703. Em outra consulta, no site da Plataforma Sucupira, realizada em maio de 2020, constatou-se que o total de MP já era de 858. Esses números evidenciam a importância que os MP têm assumido na pós-graduação brasileira.

Os MP e, particularmente, os MP em Educação, surgiram como alternativa interessante de espaço de formação, no qual os professores terão possibilidade de uma imersão na pesquisa, podendo se constituir como professores/pesquisadores “[...] que no mundo profissional externo à academia saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor as suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (RIBEIRO, 2005, p. 15).

No Brasil, de acordo com a página do Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), o primeiro MP em Educação foi o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), aprovado em 2009 (teve início em 2010) e o segundo, aprovado em 2010, foi o Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em 2020, período da consulta ao *site* do FOMPE, dos 858 programas de MP reconhecidos pela CAPES, 52 são de MP em Educação. Fialho e Hetkowski (2017) sinalizam que os Mestrados Profissionais em Educação se tornam uma nova perspectiva, pois “[...] trata-se de um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços” (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 26).

A dissertação: práticas pedagógicas na Educação Integral

Considerando a discussão em torno de MP, o presente texto apresenta o recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida junto ao Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), da Universidade Federal de Minas Gerais, defendida em 2020, intitulada “Flashes Narrativos: narrativas de professores(as) e práticas pedagógicas no contexto da educação integral”. Esse recorte dá destaque ao processo de elaboração do recurso educacional vinculado à dissertação.

Embora, neste texto, o foco da discussão esteja centrado no recurso, consideramos importante apresentar a pesquisa, ainda que sucintamente, para que o leitor possa compreender o contexto no qual esse recurso foi produzido. O recurso educacional produzido foi um site denominado “Flashes Narrativos” e integra uma pesquisa que objetivava compreender as práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental no contexto da educação integral.

Na dissertação, foram utilizados referenciais teórico-metodológicos do campo da Didática (FRANCO, 2016) e (Gauthier, 2013), bem como estudos de autores que discutem a educação integral como Maurício (2009) e Moll (2009). Como suporte à metodologia, sobre a pesquisa (auto)biográfica, baseamo-nos em Souza (2007, 2018) e Delory-Momberger (2012). Esta perspectiva teórico-metodológica se constitui a partir de duas dimensões: a da investigação e a da formação. Neste sentido, a citação de Benjamin (1986, p. 205) enfatiza a riqueza deste campo de pesquisa, quando ele escreve “[...] a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”.

Entendemos que por ser artesanal, o contexto de produção em que são elaboradas, os atores que a produzem e como produzem, refletem processos interativos, nos quais emergem vivências, percursos e trajetórias singulares. Segundo o mesmo autor, a narrativa “[...] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1986, p. 205).

A partir das palavras de Walter Benjamin, reforçamos a importância da pesquisa narrativa como estratégia metodológica e de formação docente, pois favorece a compreensão dos processos vivenciados pelos professores. Compreendemos que as narrativas possuem essa dupla função, atuando como fonte de pesquisa abordando as trajetórias e histórias de vida, e no contexto de formação de professores, como instrumento que possibilita compreender o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes (SOUZA, 2007).

Ao sustentar a pesquisa nestas duas vertentes, de investigação e de formação, evidenciamos o processo de construção da identidade docente, a partir da reflexão sobre as experiências vividas, neste caso, especialmente sobre as práticas pedagógicas do contexto escolar. Segundo Franco (2016), a prática pedagógica se efetiva “[...] quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Reafirmamos a concepção que esta estratégia de investigação e de formação vinculada a profissionalidade docente pode contribuir para a “[...] redefinição de políticas públicas de formação, do currículo, da avaliação e da própria formação, face ao modo como os docentes narram, escrevem, socializam, reescrevem e publicam suas experiências narrativas, no contexto da vida-formação-profissão” (SOUZA, 2018, p. 297). Assim, “[...] o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

A partir destes referenciais teórico-metodológicos que embasam a pesquisa, a pesquisadora e os professores produziram suas narrativas (auto)biográficas, registrando e socializando suas vivências formativas e docentes. Foi nesta perspectiva que a investigação se desenvolveu originando a produção do site “Flashes Narrativos”, como recurso educacional da pesquisa, tecendo as narrativas da pesquisadora e dos professores participantes. Fialho e Hetkowski (2017) afirmam que “[...] os MPE dirigem o foco aos processos formativos e de investigação para o trato de problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e

ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas” (FIALHO, HETKOWSKI, 2017, p. 26). Como mencionado, o recorte apresentado neste capítulo, refere-se as narrativas da pesquisadora sobre o processo vivenciado na elaboração do site.

O site “Flashes Narrativos” como recurso educacional

Muitos programas do Mestrado Profissional têm como exigência além da dissertação, a elaboração de um recurso educacional. Conforme a Portaria 80/98 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um dos itens que diferenciam um mestrado acadêmico de um mestrado profissional é o trabalho de conclusão de curso. No caso do mestrado profissional, o trabalho de conclusão de curso deve indicar “[...] domínio do objeto de estudo (sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso (CAPES, 1998, p. 1).

A seguir, apresentamos a descrição do site “Flashes Narrativos” e o processo de construção, a partir da narrativa da pesquisadora, evidenciando suas ações e reflexões sobre o processo vivenciado.

Em relação ao site “Flashes Narrativos”, podemos verificar que ele apresenta em sua estrutura várias seções específicas sobre as etapas da pesquisa que o originou. O site contém uma tela de início, história, apresentação, percursos da pesquisa, cada mergulho, um flash e narrativas docentes. Cada uma dessas partes apresenta uma etapa do trabalho desenvolvido.

A ideia que permeou a elaboração do site foi construir um texto multimodal aberto para que os leitores possam refletir sobre seu percurso formativo.

A página criada encontra-se no site “Wix”, também gratuito. Este site também disponibiliza modelos para serem utilizados em diversas categorias e assuntos. São oferecidas inúmeras possibilidades de acordo com a finalidade desejada. A partir da criação do site, é possível inserir fotos, vídeos, imagens e textos. Além disso, o site permite a inserção dos vídeos do *youtube*, o que possibilitou migrar as animações dos flashes narrativos e percursos da pesquisa para a página criada no “wix”.

Ressaltamos que todos os recursos utilizados para a elaboração do site são provenientes de provedores gratuitos. A professora-pesquisadora utilizou o site “<https://www.powtoon.com>” para criar animações personalizadas com as narrativas dos docentes que disponibiliza *templates* para serem modificados. Os usuários do site podem salvar as alterações e escolher entre os vários estilos de *templates* disponíveis. Na elaboração das animações é possível adicionar áudios, imagens, textos e várias formas de movimentação/animação já existentes no

programa. Também existem alguns vídeos tutoriais no *youtube*, bem como no próprio site do programa *powtoon*.

A tela de início traz ilustrações que remetem às narrativas, como forma de contextualizar os leitores acerca dos conteúdos do site. Em seguida na parte denominada história, apresenta o objetivo da criação do site. Em “apresentação”, a formação da autora. Além disso, na sequência, foram disponibilizados os conteúdos audiovisuais a respeito das etapas da pesquisa do Mestrado Profissional. São quatro vídeos sobre o levantamento bibliográfico, metodologia, educação integral, currículo e práticas pedagógicas.

A seção denominada “Cada mergulho, um *flash!*” apresenta a descrição do e-book anexo ao site que traz as narrativas da autora sobre os bastidores da pesquisa. São narrativas realizadas a partir das anotações do diário de campo da pesquisadora ao longo da pesquisa, que se transformaram também em textos metanarrativos, por conterem as narrativas e suas análises realizadas pela autora num momento posterior à escrita.

O *site* apresenta os “*flashes* narrativos” que são as narrativas docentes dos participantes da pesquisa que foram revelados por meio de animações audiovisuais e disponibilizados em formatos de vídeos. São 10 (dez) vídeos que tratam da escolha pela carreira docente, memórias enquanto estudantes, práticas pedagógicas e concepções de educação integral. Todo o material produzido durante a pesquisa está disponível no *site* bem como vídeos, textos e imagens.

A seguir, apresentamos, do ponto de vista da pesquisadora sobre os processos vivenciados durante e após o mestrado, enfatizando a construção do recurso educacional.

Processo de construção do site: as narrativas da pesquisadora

A pesquisa que fundamenta o recurso educacional baseou-se na perspectiva da narrativa (auto)biográfica. A pesquisadora e os professores participantes registravam suas experiências ao longo da investigação, em um processo reflexivo-formativo.

Apresentamos as narrativas da pesquisadora em sua jornada acadêmica desde a entrada no mestrado até a defesa, enfatizando o processo de elaboração do site, como recurso educativo:

A entrada no mestrado não é fácil! Ao inscrever-me no processo seletivo do Mestrado Profissional deparei-me com um objeto desconhecido... o Recurso Educacional. Logo houve um grande estranhamento: pelo termo e por desconhecer do que se tratava. Porém ao pesquisar sobre o assunto, pude perceber que se tratava de uma ferramenta valiosa para difundir a produção realizada pelos mestrandos. (Trecho da Narrativa – Professora/Pesquisadora, 2018).

Podemos evidenciar no trecho da narrativa, como o “produto educacional”, fruto da pesquisa no Mestrado Profissional, ainda não era um elemento conhecido pela pesquisadora, que também é professora. Isto demonstra que temos um longo caminho a trilhar para conseguir que os professores que atuam na Educação Básica e os futuros mestrandos, tenham acesso aos recursos que são elaborados no Mestrado Profissional. Para Fischer (2005, p. 29), “[...] os mestrados profissionais são experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas e como tal devem ser tratados”. Isto exige colocar os ingressantes em contato com as diversas possibilidades e modos de fazer e divulgar a pesquisa.

A pesquisadora também apontava em suas primeiras narrativas o desejo frente ao resultado do seu trabalho:

Ao fazer meu projeto de pesquisa para participar da seleção, decidi que, caso fosse aprovada, gostaria de desenvolver um recurso pensado para formação docente e que utilizasse recursos audiovisuais, no intuito de proporcionar maior alcance, bem como trazer o conhecimento de forma mais prazerosa. [...] Todo o processo e a espera pelo resultado me deixaram muito ansiosa. [...] Fui aprovada! Alegria me definiu neste dia! (Trecho da Narrativa – Professora/Pesquisadora, 2018).

Neste contexto, percebe-se que a pesquisadora relata que no seu processo de elaboração do projeto de pesquisa anuncia como fator relevante a relação do recurso com a formação docente. O MP passa a ser considerado como uma oportunidade de formação continuada, tanto para ela, como para outros professores. Neste sentido, o desenvolvimento profissional, segundo Day (2001, p. 15) “[...] o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente”.

Outro trecho da professora sinaliza a preocupação com a criação do recurso educacional, agora já como mestranda:

Ingressei no mestrado! Nos encontros com a minha orientadora e no decorrer das aulas, aos poucos pude compreender, de forma mais ampla o que seria o Produto Educacional, que hoje denominamos Recurso Educativo. Com o passar do tempo, realizando vários estudos, consegui me manter no foco de propor estratégias para criar conteúdos formativos utilizando recursos audiovisuais. [...] Confesso que tem sido uma tarefa árdua [se referindo ao produto educacional], pois além de criar os conteúdos havia o problema de como eles seriam disponibilizados ao público. Tudo isto diante da rotina em casa, trabalho, família, enfim, uma correria [...]. Então surgiu a ideia da criação do site para disponibilizar as etapas da pesquisa, bem como os conteúdos

audiovisuais criados. (Trecho da Narrativa – Professora/Pesquisadora, 2018).

O trecho da narrativa da pesquisadora trata da questão do tempo, como um complicador para a elaboração do recurso educacional. Especialmente, em relação ao recurso educativo, a Capes (2016) indica categorizações para classificação dos produtos: a) validação obrigatória, que pode ser efetiva pela banca de dissertação, b) registro do produto, por exemplo, por meio de ISBN, c) utilização pelo público alvo a que foi endereçado e d) acesso livro online. (CAPES, 2016, p. 16). Podemos problematizar que ainda há um longo caminho nesta avaliação e, como este capítulo discute o tema, reforçamos a importância de compreender como os recursos educativos estão sendo elaborados e socializados.

Outros relatos demonstram aspectos em relação ao processo de construção do site pela pesquisadora:

Em princípio, recorri aos sites gratuitos para criar vídeos de animações sobre as etapas da pesquisa, e assim, utilizei essa estratégia para testar as ferramentas e apresentar os resultados nos trabalhos solicitados nas disciplinas [...] Durante o período de aulas comecei a pesquisar esse tipo de ferramenta na internet, no intuito de elaborar esses trabalhos para serem apresentados nas disciplinas, como projeto piloto. Foi uma forma que encontrei para experimentar as possibilidades e recursos do site, antes de partir para a elaboração das animações referentes aos *flashes narrativos*. [...] Por esse motivo, a elaboração do recurso educativo foi intrínseco ao trabalho desenvolvido no mestrado. [...] Mas sinto que a falta de tempo e a correria própria de uma mestranda acabam fazendo com que o trabalho fique mais pesado. Além do mais, eu não tinha tanto conhecimento sobre o uso dos recursos tecnológicos para criação de conteúdos neste nível. Fui aprendendo na prática! (Trecho da Narrativa – Professora/Pesquisadora, 2019).

Podemos verificar como a pesquisadora foi utilizando estratégias para a construção do site em relação aos elementos tecnológicos, experimentando, pesquisando e criando oportunidades de seu uso durante as disciplinas cursadas. Entretanto, os desafios aparecem, como a falta de tempo e o não domínio da tecnologia necessária ao desenvolvimento do recurso educacional, evidenciado em suas palavras “[...] sinto que a falta de tempo e a correria própria de uma mestranda acabam fazendo com que o trabalho fique mais pesado. Além do mais, eu não tinha tanto conhecimento sobre o uso dos recursos tecnológicos para criação de conteúdos neste nível”.

A pesquisadora em sua narrativa traz a presença dos participantes da pesquisa durante a elaboração do site:

Posteriormente, já em contato com as narrativas feitas pelos professores participantes da pesquisa, pude redimensionar e adaptar as animações, trazendo os trechos das narrativas, que denominei de “Flashes Narrativos” por serem pequenos excertos das narrativas docentes. Daí também surgiu o nome do site “Flashes Narrativos”. [...] Neste percurso, realizei um protótipo do *site* para apreciação dos professores participantes da pesquisa [...] Também elaborei uma Oficina a qual denominei “Encaixando as peças dos *Flashes* Narrativos”, para realizar nas escolas, com os professores participantes, com o objetivo de que eles contribuíssem com a construção do *site*. (Trecho da Narrativa – Professora/Pesquisadora, 2019).

A narrativa da pesquisadora, uma das autoras deste capítulo, traz em suas palavras que a atividade de criar um recurso educativo foi desafiadora e exigiu muita perseverança para colocar em prática as ideias que ela havia concebido para apresentar sua pesquisa. Neste sentido, professora e os participantes da pesquisa se encontram diante de um processo de desenvolvimento profissional, pois segundo Day (2001, p. 17) “[...] os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente)”.

Considerações Finais

A ideia que defendemos é que a construção do recurso educativo seja parte integrante da pesquisa e não como um apêndice da pesquisa. Assim, ao elaborar o *site* e disponibilizarmos essa trajetória de construção do conhecimento realizado no mestrado profissional, desejamos que ele seja um instrumento para formação docente numa perspectiva mais ampla. Esperamos que os docentes possam ter a oportunidade de também refletir sobre suas práticas pedagógicas e seus percursos formativos durante a leitura/navegação pelo *site*.

O recurso elaborado está disponível em um *site* e foi planejado no intuito de evidenciar os percursos desta pesquisa. Seu objetivo é, também, criar caminhos para pensar o recurso educacional como parte da pesquisa além de cumprir sua finalidade: contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, pois nas palavras da pesquisadora, ela espera que seja um *site* atrativo, “[...] para dialogar e colocar em destaque as vozes dos docentes que participaram da pesquisa e a minha própria voz acerca da constituição da minha identidade como pesquisadora e professora e que outras pessoas possam conhecer minha pesquisa e também refletir sobre a docência”. (Trecho da Narrativa – Professora/Pesquisadora, 2019).

Referências

- BENJAMIN, W. O narrador. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 977/1965, Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965 de 3 dez. 1965.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria 47/95 de 17 out. 1995.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria 80/98 de 16 out. 1998.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria 60/2019 de 20 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009. [Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 117, p. 31, 23 jun. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 17 de 28 de dezembro de 2009. [Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES]. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, p. 20.29 dez. 2009.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Considerações sobre classificação de produção técnica educacional**. Brasília: MEC/CAPES, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017a**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-1312017.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Coordenadores de área falam sobre a avaliação de mestrados profissionais**. Brasília: MEC/CAPES, 2017b.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Brasília: MEC/CAPES, 2018.
- CASTRO, C de M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 16-23, 2005.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez, p. 523-536, 2012.
- FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais em educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 63, p. 19-34, 2017.
- FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005.
- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016.
- GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o fazer docente: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.
- MOLL, J. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secadi, 2009.
- PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L. Mestrados profissionais: características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio De Janeiro, v. 14, n. 2, p. 279–309, abr./mai. 2013.
- RIBEIRO, R. J. O Mestrado Profissional na atual política da CAPES. **Debates R B P G**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

SOARES, M. C. **Flashes Narrativos**: Narrativas de professores(as) e práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral. 2020. Dissertação (Mestrado em) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 2020.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282- 303, 2018.

Sites consultados

FLASHES NARRATIVOS. Disponível em:
<https://soaresmichelle.wixsite.com/flashesnarrativos>. Acesso em: 13 mar. 2020.

POWTOON. Disponível em: <https://www.powtoon.com>. Acesso em: 26 jan. 2020.

CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em 8 de setembro de 2020.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 8 set. 2020.

FÓRUM NACIONAL DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO. Disponível em: http://www.fompe.caeduff.net/?page_id=2. Acesso em: 8 out. 2020.

2

UMA NOVA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UM VELHO TRABALHO: PRECARIZAÇÃO E ALIGEIRAMENTO*

Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira
Fabiane Santana Previtali

Introdução

A educação, no seu sentido amplo, está associada à formação do ser social num processo histórico e dinâmico (SAVIANI, 2019). Ela é expressão do metabolismo societal que imiscui o ser humano e a natureza pelo trabalho na produção de conhecimentos materiais e imateriais que se tornam acervo da humanidade e os quais são, fundamentalmente hoje, na sociedade da era informacional e do proletariado digital (ANTUNES, 2018), sistematizados nas instituições educacionais. Não cabe, portanto, analisar as mudanças educacionais independentemente daquelas que se processam no capitalismo em sua fase financeirizada (HARVEY, 2011).

Nesse sentido, a educação institucionalizada não se configura como neutra. Ao contrário, ela se faz cotidianamente em meio a conflitos ideológicos e políticos que trazem em si concepções de mundo e de educação, sobre o quê e como ensinar que, por sua vez, se materializam políticas educacionais, dentre elas a de formação de professores/as para a educação básica. Na perspectiva neoliberal, os/as docentes licenciados/as para o magistério na educação básica são vistos, ao mesmo tempo, como vilões ou heróis da educação na medida em que são individualmente responsabilizados pelo processo educacional, desconsiderando-se os elementos histórico-estruturais mais amplos e sob os quais estão alicerçadas as políticas de formação inicial e continuada de professores/as (SILVA, JR., 2003; HYPOLITO, 2015; PEREIRA, 2018; PREVITALI; FAGIANI, 2017; GATTI, 2019). Assim, tomando por base a análise da Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/1996 (BRASIL, 1996), do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997, 2015, 2019), dados do INEP (2018) e o debate com a literatura pertinente ao tema, argumenta-se que, se há avanços na legislação no que concerne à formação docente, eles ocorrem em um contexto marcado pelo neoliberalismo e pela Nova Gestão Pública, consubstanciando-se aquém das demandas da categoria docente e da sociedade civil.

Este capítulo está estruturado em duas seções além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção problematiza-se as contribuições,

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.35-54

avanços e retrocessos que a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/1996 estabeleceu para a formação de profissionais a atuarem na educação básica, capacitação em serviço e formação continuada, em correspondência ao estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997, 2015), com vistas a formação em massa dos profissionais da educação. Na segunda seção apresenta-se a análise da BNC-Formação, dada pela resolução número 2, de dezembro de 2019, segundo a qual se identificam estratégias para a formação dos profissionais da educação. Busca-se demonstrar, por meio de dados do Censup (2018), a prevalência por cursos bacharéis e tecnólogos e o déficit de profissionais da educação. Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho, indicando a necessidade de maior atenção as demandas da categoria docente quanto ao processo formativo conjugado as melhores condições de trabalho para uma educação, de fato, humanizadora.

LDB e CNE: contradições e desafios para a Formação Docente

Está em movimento um novo momento da organização capitalista fundada sob o tripé do encolhimento do Estado enquanto regulador da sociabilidade e dos direitos, da expansão da lógica mercadológica-empresarial e da afirmação das propostas neoliberais que levam ao ultra-individualismo. A educação escolar não está imune a essas mudanças, quer seja no plano ideológico, quer seja, na implementação de propostas e reformas educacionais. Cabe a ela (con)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora adequada a responder ao novo patamar sociotécnico do trabalho. Nesse contexto, a escola está em disputa em torno de projetos educacionais que valorizam habilidades técnicas desprovidas de conteúdo teórico-científico, voltadas apenas para o mercado de trabalho e projetos que visam a formação humana humanizadora que deverá atuar de forma responsável e crítica não apenas no mercado de trabalho, mas na preservação da vida em sociedade. No centro dessa disputa ideológica, mas também prática pois se traduz em escolhas concretas, sobre referencial teórico, conteúdos e metodologias, está o/a docente, principal agente do processo formativo escolar (GATTI, 2019). Coloca-se em questão: que formação docente? Nesse contexto, visando ao alcance de metas quantitativas para a educação por um lado e, por outro, reduzir as resistências as novas formas de gestão da força de trabalho, um processo de (trans)formação docente está em curso, considerando-se sua formação inicial, nos cursos de nível superior, as licenciaturas, foco deste artigo, mas também nas relações estabelecidas no processo de trabalho propriamente dito, desenvolvido nas unidades escolares e nas relações laborais.

A Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no que se refere a formação de profissionais para a educação básica no Brasil, vem a calhar com a necessidade de estabelecer parâmetros para qualificar profissionais a atuarem nesta modalidade de ensino “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério” (BRASIL, 1996, p. 24). Esta medida se deu pela conjuntura dos profissionais que em boa parte não atuavam segundo seu campo de conhecimento específico e com formação em nível superior, situação esta que as diretrizes precedentes não orientavam.

O período de transição para atendimento ao que a lei estabeleceu foi fixado em dez anos e definiu no artigo 63 que aos institutos superiores de educação caberia a formação de profissionais “[...] para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” formação pedagógica para portadores de diplomas e formação continuada (BRASIL, 1996, p. 25).

Como a LDB (BRASIL, 1996) não estabeleceu carga horária mínima para a formação de professores/as, esta foi definida pelo Conselho Pleno em 2001, em que 400 horas foram direcionadas para o estágio supervisionado, 400 horas para prática de componente curricular, 200 horas para atividades complementares e 1.800 horas para conteúdos curriculares, totalizando 2.800 horas de curso (BRASIL, 2001).

Em face à carência da formação de profissionais docentes e em consonância com a LDB que trata no artigo 87, §3-III, “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 9), em 1997, no artigo oitavo, o Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução número dois, autoriza através de programas de educação à distância, a capacitação em serviço e formação para portadores de diplomas, “[...] a parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista [...]” (BRASIL, 1997, p. 9). Dado ao que reza os ajustes para a formação de professores/as pela LDB e CNE, as medidas foram direcionadas para os profissionais que já atuavam no campo educacional, como mecanismo para se adequarem no prazo estabelecido de dez anos, assim como para a formação de novos profissionais.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu que a formação em programas especiais, em caráter especial “[...] é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação [...]” (BRASIL, 1997, p. 7) está voltada para a formação de disciplinas que integram a educação profissional em nível médio, o ensino médio e as quatro séries finais do ensino fundamental. Às instituições que a

oferecessem, deveriam obedecer para garantia da qualidade um núcleo básico, núcleo estrutural e núcleo integrador.

Nesse contexto, as instituições de ensino deveriam oferecer programas de formação sólida, conforme a seguinte estrutura: “O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas” (BRASIL, 1997, p. 8), ficando estabelecidas minimamente 300 horas para o estágio e 240 horas para atividades teóricas, a serem oferecidos por universidades e instituições de ensino superior que tenham cursos de licenciatura nas disciplinas pretendidas.

Importa destacar que este programa de “caráter especial” não estabeleceu uma carga horária diferenciada para formação de profissionais a atuarem no ensino proveniente de cursos não afins. Assim, independentemente de o candidato ter uma formação bacharelada ou em licenciatura, poderiam aderir ao programa. Significa dizer que seja para um profissional do direito, da administração, um teólogo entre outros, assim como para aqueles que já tinham formação em uma licenciatura e queriam transitar em outras áreas de conhecimento, a obrigatoriedade da formação era a mesma. Depreende-se que, dada a complexidade da prática do ensino, tanto a formação oferecida aos já licenciados como aos bacharéis, representa significativo entrave para o ensino com qualidade socialmente referenciada.

Esta situação sofreu alteração por meio da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em que foi definido as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação em licenciaturas, formação continuada, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura. Esta resolução estabeleceu que “os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de *‘caráter emergencial e provisório’*” (BRASIL, 2015, p. 12. grifo nosso), têm por objetivo contribuir para o decréscimo do déficit de profissionais nas áreas específicas da docência.

Para os cursos de formação inicial do magistério da educação básica, ficou estabelecido que: a carga horária mínima seja de 3.200 (três mil e duzentas) horas para as licenciaturas; os cursos de formação pedagógica devem ter de 1.000 (hum mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, respectivamente para formação daqueles que tem curso superior na mesma área de origem e para aqueles que têm formação em curso que não seja da mesma área de origem; os cursos de segunda licenciatura devem constar de carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a segunda licenciatura e a formação original (BRASIL, 2015).

Destaca-se que nas medidas de “aligeiramento” da formação de professores/as estabelecidas pela pelo Conselho Nacional de Educação em 1997 e em 2015, foram designadas pelas nomenclaturas de programa de “caráter especial” e “caráter emergencial e provisório” respectivamente, ambas

estabelecidas para suprir déficits de profissionais para atuarem na educação básica, conforme definida pelo próprio Conselho Nacional de Educação no parecer número 4 (quatro) de 1997, segundo o qual vários estados da federação continham números suficientes de formados/as, contudo a questão salarial e as condições de trabalho tornava inviável a atuação desses profissionais, os quais optavam por outros postos mais rentáveis e com melhores condições de execução. Assim, o CNE, (BRASIL, 1997, p. 3), destaca:

Enfatizamos a importância da definição de uma política nacional ampla para a formação profissional de docentes, que trate integralmente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação continuada.

Nestes termos, conforme Pereira (2018), apresenta-se um descompasso entre os anseios da categoria docente e suas expectativas concernentes às condições de trabalho e remuneração, os quais são objetos de descaso pelas administrações dos estados, municípios e pelo governo federal, ora pela alegação de incapacidade financeira para o cumprimento do piso salarial e condições adequadas de trabalho, ora por considerar o que estabelece a legislação como letra morta da lei.

Vale destacar que este período é marcado pela ascensão das políticas neoliberais, associadas à reforma do Estado com a adoção dos princípios da Nova Gestão Pública ou Estado Gestor ou ainda Gerencialismo (NEWMAN; CLARKE, 2012; HILL, 2003; OLIVEIRA, 2015; PREVITALI; FAGIANI, 2017, 2020).

Para Clarke e Newman (1997), o gerencialismo compreende um conjunto de elementos culturais e ideológicos que se tornam hegemônicos a partir dos anos 1970, levando ao reordenamento da esfera político-jurídica de regulação social, marcado pelo aparecimento da política da Nova Direita sob o comando de Margaret Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997) na Grã-Bretanha e pelo governo de Reagan (1981-1989) nos EUA. Para Previtali e Fagiani (2017, 2020), a difusão da NGP cumpre um papel fundamental no processo de (des)regulação social em prol do capital e contra o trabalho na medida em que promove massivamente as privatizações diretas e estimula parcerias com o setor privado, implicando na transferência de recursos públicos para o privado, perdoa e/ou redefine multas e impostos de empresas privadas, reduzindo fundos públicos e, por fim, desregulamenta as relações laborais, reduzindo os custos do trabalho para o capital.

Convém lembrar que a aprovação da lei da educação, LDB (BRASIL, 1996) se deu no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, em consonância com os princípios e da NGP, o que levou à implementação da vinculação parte do salário dos/as professores/as a resultados obtidos pelos

alunos/as e pelas escolas/as, desconsiderando-se as questões estruturais envolvendo verbas para a educação básica e as condições do trabalho docente (EVANGELISTA; VALENTIM, 2013; SILVEIRA; PREVITALI, 2017).

Em paralelo à participação privada na gestão da coisa pública, no artigo 68, a tratar sobre o financiamento da educação, define que “[...] serão recursos públicos destinados à educação” (BRASIL, 1996, p. 24) aqueles provenientes de incentivos fiscais, transferências constitucionais, impostos, recursos previstos em lei. Alerta-se que ao tratar de recursos públicos destinados à educação, a lei não estabelece que seja para a educação pública, o que deixa aberto o caminho para ações de interesses de grupos empresariais em tomar para si fatia do financiamento público (KENJI, 2018).

Para Zanetti ([s.d.]), a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), mesmo contendo avanços, ainda ficou aquém daquilo que foi amplamente discutido em fóruns e organizações de classe em defesa da educação pública para todos e de qualidade socialmente referenciada, com a aprovação do projeto substitutivo Darcy Ribeiro, pela alegação de que o projeto em tramitação e que abordava anseios mais amplos da classe docente continha inconstitucionalidades. Segundo a autora, a forte presença de organismos internacionais como Banco Mundial e as aspirações dos neoliberais, cooptaram o processo educacional para formação de força de trabalhado com vistas à manutenção da ordem vigente.

Também Brzezinski (2010) argumenta nesse sentido e afirma que a LDB contém avanços mínimos ao ter aprovado aspirações de especialistas de escritório, subservientes aos interesses de mercado e, ao mesmo tempo, golpeia ideologicamente a sociedade civil organizada, impedindo-a de acompanhar na esfera consultiva os desdobramentos da lei e considerando inconstitucional projeto que propunha criar um Fórum Nacional para discutir e elaborar políticas educacionais ao Conselho Nacional de Educação.

As Diretrizes para Formação Docente a partir do governo Temer

Considerando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), dada pela resolução CNE/CP Nº: 2/2019, de 20/12/2019, pode-se dizer que as dificuldades já se apresentaram na composição do próprio Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE é um órgão de assessoramento do Ministério da Educação (MEC), responsável por propor políticas públicas na educação. Os pareceres do conselho são submetidos ao ministro, que pode aprovar ou vetar parte das orientações. Ao todo são 24 membros, com mandato de quatro anos, podendo ser prorrogado por mais dois.

Com o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, o interino Michel Temer, torna sem efeito no dia 27 de junho de 2016 o decreto publicado no Diário Oficial da União do dia 11 de maio de 2016 que tratava da designação dos membros do Conselho Nacional, entre eles quatro conselheiros da Câmara da Educação Básica e a três da Câmara da Educação Superior, vinculados às entidades de representação e defesa da categoria docente e à universidade pública. Entre os conselheiros indicados por Dilma estavam, Maria Izabel Azevedo Noronha, presidenta do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp); Maria Lúcia Cavalli Neder, a ex-diretora da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); Antonio Ibañez Ruiz, ex-reitor da Universidade de Brasília (UnB); e Luiz Fernandes Dourado, que dirigiu a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

A Base Nacional Curricular BNC-Formação (BRASIL, 2019) está proposta para o desenvolvimento do sistema de ensino no Brasil em consonância à BNCC (2018) (Base Nacional Comum Curricular) para a educação básica, de modo a permitir que os itinerários formativos nas escolas tenham similitude aos itinerários formativos dos docentes. Por meio do parecer CNE/CP N°: 2/2019 (BRASIL, 2019), estabelece-se que todos os cursos de licenciatura “[...] serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais previstas na BNC-Formação.” (BRASIL, 2019, p. 23), ante ao papel segundo o qual os professores “[...] devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.” (BRASIL, 2019, p. 1), visando oferecer educação integral – não é tempo integral – para todos os alunos, primando pela educação de qualidade e superação das desigualdades educacionais.

Neste sentido, alinhada às diretrizes da BNCC, a BNC-Formação estabelece como competências profissionais, competências específicas e competências gerais. Estas competências devem ser a base orientadora para que as IES (Instituições de Ensino Superior) organizem seus Projetos Políticos de Curso e estabeleçam as estratégias para a oferta do ensino, num prazo de até dois anos e, para as instituições que já se adequaram às diretrizes de 2015, prazo de até três anos, a contar da data de publicação das atuais diretrizes, 22 de dezembro de 2019.

Salienta-se ainda que as 3.200 (três mil e duzentas) horas para os cursos de licenciaturas, devem ser articuladas em três grupos na seguinte estrutura:

- Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamen-

tam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

- Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

- Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais:

- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;

- 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, s/p).

Considerando-se o que o texto expõe, tem-se que não se trata de 3.200 (três mil e duzentas) horas, mas sim 4.000 (quatro mil) horas e, em termos de avanços para a formação docente seria muito positivo, mas é só o que parece. No grupo I, parte comum, composto de 800 (oitocentas) horas, as IES devem organizar seus sistemas de ensino para que este grupo contemple as três competências específicas – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional – “[...] segundo as competências e habilidades da BNCC da Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.” (BRASIL, 2019, p. 23).

Este primeiro grupo está dividido em treze subgrupos, devendo contemplar: currículo e seus marcos legais; didática e seus fundamentos; metodologias e práticas de ensino; gestão escolar; marcos legais e conceitos básicos da Educação Especial; interpretação e utilização de indicadores e informações das avaliações de desempenho; desenvolvimento acadêmico e profissional; conhecimento da cultura da escola; fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos e função social do/a professor/a; vertentes teóricas do processo de aprendizagem; conhecimento da relação ensino aprendizagem e sistema educacional brasileiro; e, concepção sociocultural dos contextos de vivências educativas dos alunos (BRASIL, 2019).

O grupo II, voltado para o aprofundamento, composto de 1.600 (mil e seiscentas) deve abranger a todas as etapas da educação básica, está dividido em três grandes subgrupos, os quais devem atender a dez orientações gerais, e as específicas de cada subgrupo.

O subgrupo II-I é voltado a cursos de formação de professores/as multidisciplinares da educação infantil, nos quais, englobando as 1.600 (mil e seiscentas) horas, deve contemplar: organização da educação infantil nas

creches e pré-escolas; particularidades de aprendizagem da educação infantil; planejamento, avaliação e propostas pedagógicas; conteúdos da BNCC-Educação Básica; e, competências gerais.

O subgrupo II-II é voltado para a formação de professores/as multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que nas 1.600 (mil e seiscentas) horas, deve contemplar os componentes curriculares estabelecidos pela BNCC e “[...] devem ainda propiciar o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades equivalentes àquelas que a BNCC prevê para os estudantes da Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 26), como um todo e seus objetos de conhecimento e unidades temáticas, em particular.

No subgrupo II-III, voltado para formação de professores/as nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 (mil e seiscentas) horas devem abranger competências e habilidades ao longo de todo ciclo contemplado na educação básica prevista pela BNCC, envolvendo objetos de conhecimento, conteúdos e unidades temáticas. Segue-se que, demonstrando uma intrínseca relação à proposta da BNCC (2018) de oferta do novo ensino médio, a formação de professores/as para esta etapa da formação já se propõe para atuarem nos ciclos formativos.

As licenciaturas que se destinam à docência, nos anos finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio, centradas no desenvolvimento de saberes específicos, podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, em componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de forma que favoreçam a compreensão das possibilidades de flexibilização curricular e seus impactos nas etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2019, p. 26).

No grupo III, dedicado à parte prática, composto de 800 (oitocentas) horas, está dividida em dois subgrupos de 400 (quatrocentas) horas, dedicadas para a prática pedagógica, articuladas aos componentes curriculares correlacionados desde o primeiro ano de estudo, contemplando o grupo I e II e que englobe os aspectos a seguir: formalização efetiva entre a instituição formadora e a instituição conveniada – não fica estabelecido se esta formalização será feita pelo aluno ou pela instituição formadora –; acompanhamento de docente da instituição formadora e da instituição de campo da prática pedagógica; a prática pedagógica deve preparar o discente para a realização do estágio, de modo que esta lhe proporcione acompanhamento de todos os processos praticados em sala e na gestão da unidade escolar; registro do planejamento de aula, avaliação e do conhecimento de conteúdo em portfólio que possibilite compilação e comprovação das

aprendizagens; práticas de planejamento didático, ministração de aulas, que evidenciem a aprendizagem dos alunos e das devolutivas do professor; e, por fim, quando o ensino for na modalidade a distância, as 800 (oitocentas) horas devem ser cumpridas presencialmente.

Antes da análise da distribuição da carga horária, faz-se necessário observar o seguinte dado. O § 3º do art. 62 da LDB incluído pela lei nº 12.056, de 2009, estabelece que “[...] a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996, s/p), ao qual acrescentamos redação da análise inicial de conjuntura feita pela equipe bicameral do Conselho Nacional, a “[...] conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos a distância, e o excesso de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade.” (BRASIL, 2019, p. 6) representam desafios para o campo da formação inicial, com destaque para os cursos de licenciaturas e instituições privadas de ensino.

Com relação à educação à distância, SILVA JR (2003) aponta seu caráter de “instrumentalização” e “pseudoformação”. Para ele, a prática instrucional e relacional para diferentes sujeitos no processo ensino-aprendizagem à distância implica ao sujeito – discente – uma posição passiva na construção do conhecimento, em que a tensão, a contradição e o conflito, intrínsecos nos processos de formação, são secundarizados pela distância relacional. Para o autor, “[...] A prática escolar deve ser presencial se o objetivo for não somente a instrumentalização do ser humano, mas a elevação de sua condição de ser” SILVA JR (2003, p. 5).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), a carga horária para as licenciaturas se dava da seguinte forma, num total de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Estágio de 400 (quatrocentas) horas, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 200 (duzentas) horas na área de interesse do aluno e 2.200 (duas mil e duzentas) horas de conteúdos específicos. Dessa forma, o total geral de carga horária permanece o mesmo, porém sua divisão merece ponderações. Analisando-se o grupo I das novas diretrizes, a prática autorizada pelo Conselho Nacional é de que todos os cursos de licenciatura de uma instituição, indiscriminadamente, tenham 800 (oitocentas) horas de atividade em comum.

De modo geral, isto pode permitir às instituições que ofertam ensino presencial incluir uma grade comum, ou a junção de turmas, levando à superlotação de salas, além de sobre carga de trabalho para professores/as, mecanismo para redução de despesas e também de adoecimento dos/as profissionais. Nas instituições públicas, constrangidas por reduções orçamentárias, pode-se apresentar também uma tendência de também redução de custos, com composição de quadros de professores/as de conhecimentos

gerais comuns a todas as licenciaturas, além de turmas com número maior de alunos/as.

No caso das instituições que ofertam ensino à distância e, conforme INEP (2018), a quantidade dos alunos/as de cursos de licenciaturas é majoritariamente maior nesta modalidade de ensino na rede privada, tem-se um dos melhores cenários, sobretudo para os grandes grupos educacionais privados posto que, com uso de vídeo e material de um único professor/a por disciplina, pode-se alcançar centenas de polos e milhares de alunos/as de uma única vez, propiciando formação em massa. Cabe lembrar que as instituições públicas e de representação dos profissionais da educação tem sido preterida na composição da comissão do CNE, privilegiando-se, portanto, nomes ligados às instituições privadas e aos grandes grupos educacionais.

As diretrizes (BRASIL, 2015) destinavam carga horária de 2.200 (duas mil e duzentos) horas para formação específica, enquanto que na atual conjuntura será obrigatório o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas, resultando em 600 (seiscentas) horas a menos para a parte teórica e específica, evidenciando-se com isso a primazia das diretrizes para a prática em detrimento da carga teórica uma vez que o tempo de formação permanece o mesmo (em média 4 anos). Para Gatti (2019), faz-se necessário “[...] repensar as propostas imediatistas e programas de formação rápida e em modalidades de educação a distância que não têm contribuído para aumentar a sua qualidade” (GATTI, 2019, p. 315), movimento este na contramão ao que se descortina com a BNC-Formação.

No que se refere à parte prática e do estágio supervisionado, composto de 800 (oitocentas) horas, pode-se observar avanços positivos uma vez que a coparticipação do licenciando junto ao professor regente e participação na dinâmica da escola privilegiam maior abrangência de concepção da realidade escolar e das práticas de ensino. Contudo, há que se considerar os mecanismos que as instituições formadoras utilizarão para condução deste processo, dada a predominância da formação em massa nas instituições privadas em exponencial crescimento do ensino a distância e o modo como será tratado este processo formativo. Ademais, a diretrizes estabelecem um próximo acompanhamento de professor/a no campo de estágio e isto não implica em somente assinar uma ficha no final de expediente, há que se ter dedicação. Será mais uma sobrecarga atribuída ao/à professor/a no chão da escola sem a devida remuneração? No Quadro 1 apresenta-se um comparativo entre as Diretrizes Curriculares para a formação de professores publicada em 2015 e em 2019.

Quadro 1 - Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores/as em 2015 e 2019

Diretrizes (BRASIL, 2015)	Diretrizes (BRASIL, 2019)
Cursos de Segunda licenciatura com carga horária mínima de 800 a 1.200. Há exigência de estágio supervisionado de no mínimo 300 horas constando no cômputo total.	Cursos de Segunda licenciatura com carga horária mínima variável de 560 a 760. Não há exigência de estágio supervisionado.
No mínimo 1.200 horas se a segunda licenciatura corresponder a área diversa da formação original; no mínimo 800 horas se a segunda licenciatura corresponder a mesma área da formação original. 300 horas de estágio, como parte do cômputo geral.	No mínimo 560 horas se a segunda licenciatura corresponder a área diversa da formação original; no mínimo 360 horas se a segunda licenciatura corresponder a mesma área da formação original, mais 200 horas para prática pedagógica para ambos os casos.
Formação pedagógica para graduados não licenciados. Carga horária mínima variável de 1.000 a 1.400 horas No mínimo 1.000 horas quando a formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem. No mínimo 1.400 horas quando não pertencer à mesma área do curso de origem. 300 horas de estágio para ambos e 200 de atividade teórica prática.	Formação pedagógica para graduados não licenciados. Carga horária de 760 horas, sendo 360 para competências profissionais e 400 para prática pedagógica. Não há distinção entre graduados licenciados e não licenciados. Não há exigência de estágio supervisionado.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Constata-se que na formação pedagógica para graduados não licenciados as exigências são idênticas, independentemente do curso de origem. Suponha-se que um bacharel em história e um tecnólogo de Recursos Humanos queiram fazer licenciatura em história, os requisitos são os mesmos. As diretrizes (BRASIL, 2019), neste caso, representam retrocessos para o processo de formação de professores/as, estando plenamente na contramão da propagandeada qualidade para a formação inicial de professores da educação básica.

A formação pedagógica para graduados não licenciados tem um incremento diferencial no quesito precariedade. Este nicho de formação se propõe a tentar superar o déficit histórico de professores/as habilitados/as nas respectivas áreas de atuação. Ao compor o itinerário do curso, o aluno recebe o título de licenciado e poderá atuar em disciplinas do currículo que integram os quatro últimos anos do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional em nível médio. Note-se que, num curto espaço de tempo, pois as

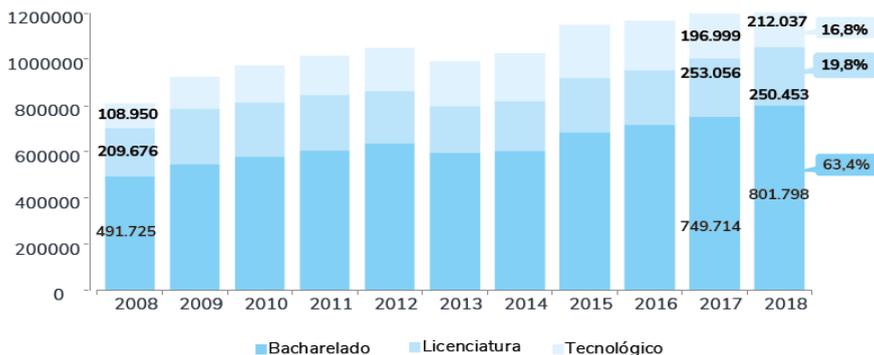
diretrizes não estabelecem o prazo mínimo, este nível de formação pode ser cumprido, em um semestre, representando um novo profissional “apto” a atuar no ensino segundo as diretrizes (BRASIL, 2019).

Esta modalidade, além de formação em massa, gera efeitos nocivos para a educação pública. As mudanças são feitas em nome da qualidade da educação, cabendo-se questionar qual qualidade, pois, colocar-se-á no mercado profissionais com condições duvidosas de domínio de seu campo de saber, a atuarem de modo especial com contrato de trabalho precário, por meio de designações, em escolas com menos recursos, localizadas especialmente nas periferias, atendendo estudantes da classe trabalhadora em condições de maior vulnerabilidade. Nesse contexto, o que se proporciona em considerável escala é a composição de exércitos de reserva, conforme Marx (2013), contribuindo para pressionar a remuneração do/a docente para baixo, favorecendo o desrespeito ao cumprimento do piso salarial em nome da sustentabilidade financeira da instituição privada ou mesmo pública. Nesse sentido, as diretrizes (BRASIL, 2019) representam um vilipêndio para a educação básica pública e para os/as professores/as e, portanto, não asseguram nem formação nem educação de qualidade, mas sim, a redução dos custos do trabalho e da educação.

Segundo Gatti (2019), importa se considerar a formação de professores sob outro prisma, atentando-se para propiciar sólida formação e condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento profissional e de carreira digna, formação coerente e interdisciplinar em correlação aos contextos sociais e culturais que serão campo de atuação dos licenciandos, maior proximidade entre instituições formadoras e escolas e rigor na realização e avaliação de estágios, além de efetivar sistema de apoio aos professores orientadores de estágios nas escolas, e fomentar projetos interdisciplinares e integrados na oferta das disciplinas.

Tendo como base o Censo da Educação Superior de 2018, 1.264,288 (um milhão, duzentos e sessenta e quatro mil, duzentos e oitenta e oito) alunos concluíram educação superior de graduação no Brasil, destes, 79,5% em instituições privadas e, 20,5 em instituições públicas. Conforme Gráfico 1, de acordo com o grau acadêmico, há predominância nos cursos de bacharelado, com 63,4%, seguido de licenciatura com 19,8% e, tecnólogo com 16,8%. Se juntarmos os dois cursos, cuja formação não é para a prática de ensino, temos uma proporção de 80,2% para 19,8%.

Gráfico 1 – Concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico, Brasil, 2008-2018.



Fonte: (INEP, 2018, p. 33)

Ao considerar-se o número de matrículas em cursos superiores no Brasil no intervalo de 2008 a 2018 (Gráfico 2), verifica-se que continua havendo predominância de interesse para cursos que não tenham como campo de trabalho o ensino. Os bacharelados representam 67,6% do número de matrículas, as licenciaturas 19,4% e, os tecnólogos, 13%.

Gráfico 2 – Matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico, Brasil, 2008-2018.



Fonte: (INEP, 2018, p. 25).

De acordo com o Quadro 2, houve aumento no número de matrículas e conclusões por grau acadêmico no intervalo de 2008-2018, resultado este esperado. Ao observar-se os percentuais de aumento de conclusões/matrículas, identifica-se uma linearidade entre os cursos bacharéis e tecnólogos. Contudo,

há uma quebra na curva do nível nas licenciaturas, o que representa maior desistência dos alunos deste nicho de formação. O fenômeno observado pode ser corroborado pelas pesquisas de Gatti (2019), que, ao apresentar panorama de cursos de licenciatura, destaca que na primeira década do século XXI houve aumento expressivo no número de matrículas, porém, “[...] na segunda década o crescimento arrefece nitidamente, tanto no cômputo geral das licenciaturas, quanto nos cursos que preparam docentes para os anos iniciais da educação básica” (GATTI, 2019, p. 306).

Quadro 2: Número Matrículas e Conclusões por Grau Acadêmico e Percentual de Matrículas e Conclusões por Grau Acadêmico, Brasil, 2008-2018.

Curso por grau acadêmico	Número de matrículas em 2008 e em 2018	Número de conclusões em 2008 e em 2018
Bacharel	(3.772.939/5.689.335), aumento de 50%	(491.725/801.798), aumento de 63,1%
Tecnólogo	(539.651/1.098.066), aumento de 103%	(108.950/212.037), aumento de 94,6%
Licenciatura	(1.159.750/1.628.676) aumento de 40,4%	(209.676/250.453), aumento de 19,4%

Fonte: elaboração dos autores com base em sinopses estatísticas do Censup (2018).

Há que se considerar o efeito maléfico das novas diretrizes não somente a organização de estrutura de ensino, mas também para o contexto social mais amplo. A LDB (BRASIL, 1996) abre a possibilidade, no artigo 32, § 4º, que, “[...] para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 1996, s/p), e acrescenta no artigo 80, “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, s/p). Neste sentido, as diretrizes de 2019 (BRASIL, 2019) trazem como exigência para a formação de professores/as na parte comum do currículo, em uma das dez competências gerais, a obrigatoriedade do domínio das novas tecnologias informacionais-digitais.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 17).

Assim, o discurso inicial do CNE na proposição das Diretrizes ancora-se no artigo 23 da LDB e enfatiza que a educação básica poderá ter “[...] forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996, s/p), destacando que a principal atribuição do profissional do magistério é zelar pela aprendizagem dos alunos, correlacionado ao argumento da pouca representatividade dos resultados de avaliações de larga escala no Brasil, tendo como referência os anos entre 2010 e 2017. Destaca ainda que o Ideb está estacionário, por isso “[...] a melhoria no desempenho desses indicadores, exigem a contribuição dos professores, além do incremento das políticas públicas para a área” (BRASIL, 2019, p. 5). Esse discurso busca legitimar a introdução de novos recursos, especialmente aqueles vinculados às novas tecnologias, para a aprendizagem dos alunos ante aos insignificantes resultados.

Portanto, incremento de tecnologias informacionais e de comunicação na formação dos novos/as licenciandos/as está para além do aspecto formação e capacitação para construção de conhecimentos. Ele vai de encontro a um projeto para a educação básica no país¹, de modo a preparar o terreno para, num futuro a curto ou médio prazo, introduzir o ensino à distância também na educação básica, com efetiva participação do empresariado do setor educacional (FAGIANI, 2018).

Considerações Finais

A Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/1996 (BRASIL, 1996), representou avanços substanciais ao estabelecer pelo artigo 62 a formação em nível superior para atuação na educação básica e, no artigo 67 a definição de ingresso na carreira pública exclusivo por concurso público de provas e títulos, piso salarial, condições adequadas para o trabalho, progressão funcional, além de definir exigências para as instituições de nível superior para a oferta de ensino, avaliações periódicas, garantia de padrões mínimos de qualidade, entre outros. Entretanto, no campo das lutas sociais para efetiva sua implementação, pouco se avançou.

Sob o neoliberalismo e a NGP, as reformas educacionais para a educação básica tenderam à precarização da formação docente, impondo uma formação mais técnica e aligeirada, sob condições e relações de trabalho instáveis, privatizadas e terceirizadas que não asseguram o desenvolvimento profissional, levando à desvalorização da profissão e ao abandono da docência.

¹ Fala do ministro Mendonça Filho, em 08 de julho de 2016. “Eu ousou aqui fazer um chamamento ao empresariado brasileiro para juntos, nos mobilizarmos, a fim de fortalecer a base educacional do país, melhorando a qualidade do ensino.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=37681>. Acesso em: 09 abr. 2019.

Sob tais condições, não causa estranhamento os resultados abaixo do esperado nas avaliações de larga escala, pois estas demandam minimamente condições e valorização do trabalho docente, proporção aluno/a professor/a adequada e infraestrutura, com as quais os resultados seriam consequência do processo e não meramente a meta. As estratégias de formação em massa e aligeirada nos cursos de licenciatura e formação pedagógica não produziram os resultados esperados em termos de matrículas e conclusões em curso conforme demonstrado a partir do INEP (2018), as quais não acompanharam os resultados de cursos dos graus de bacharel e tecnólogo.

Destaca-se que as mudanças não se fazem de forma linear e sem resistências da categoria docente e da sociedade civil, mas tendem a privilegiar o que se objetiva pela classe dominante, por um lado, o lucro imediato na prestação de serviços e, por outro, a manutenção da segregação de classes.

Não será motivo de espanto se as próximas medidas no âmbito das políticas educacionais estiverem assentadas na educação à distância para parte da educação básica montada, estruturada e ofertada em parceria com a iniciativa privada em nome da chamada eficiência e da eficácia para os cofres públicos.

Referências

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 16 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 9, de 8 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&-category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/119193043/dou-secao-2-28-06-2016-pg-12>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versa_ofinal_site.pdf. Acesso em 11 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 abr. 2020.

EVANGELISTA, S. T.; VALENTIM, I. V. L. Remuneração Variável de Professores: controle, culpa e subjetivação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 999-1018, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 13 abr. 2020.

FAGIANI, C. C. **Brasil e Portugal, qual a formação do trabalhador para o século XXI?** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital.** São Paulo: Boitempo. 2011.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação: Valorização, Formação e Condições de Trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2019.

INEP. **Censo da educação superior 2018:** notas estatísticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KENJI, A. Kroton Educacional: ‘Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse’. **REVISTA IHU ON-LINE**, , , , 27 abr. 2018. Entrevista concedida a André Antunes do Portal EPSJV/Fiocruz. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/188-noticias/noticias-2018/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MARX, K. **O Capital.** Livro 1. São Paulo: Boitempo. 2013.

PEREIRA, L. D. S. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando, 2018.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. *In*: LUCENA, Carlos;

PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (org.). **A Crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Ed. Navegando, 2017. p. 79-98.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho Digital e Educação No Brasil. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo. 2020. p. 217 -236.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>. Acesso em: 14 jun. 2014.

OLIVEIRA, D. A. de. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a Busca da Eficiência e a ampliação do direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. p. 78-94. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/69y5kKWzfnP8Y5GsxKTPr3q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

SILVEIRA, E. R. M. da; PREVITALI, F. S. Trabalho Docente e Políticas Educacionais: um estudo sobre o Controle do trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais em Uberlândia - a partir de 2003. **Revista Inova Ciência Tecnologia**, v. 3, n. 2, p. 64-72, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/244>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ZANETTI, M. A. **Política educacional e LDB: algumas reflexões**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Agradecimentos

Agradecemos a todos e todas os/as colegas do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade – GPES pelo profícuo debate e considerações sobre esse trabalho.

3

A HUMANIZAÇÃO NA SAÚDE NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UFU*¹

*Lílian Rodrigues Sant' Anna Campos
Selva Guimarães*

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, estabeleceu a saúde como direito de todos e dever do Estado, a quem compete garanti-la mediante políticas sociais e econômicas. O acesso à saúde deve ser universal e igualitário. A assistência integral e as ações e serviços de saúde passam a se integrar em uma rede, formando o Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 1988). A pandemia da COVID-19 que afetou o mundo e o Brasil, de forma avassaladora, expôs a força, a importância e, ao mesmo tempo, as fragilidades do SUS no cenário complexo e profundamente desigual do nosso país.

O sistema de saúde nacional foi regulamentado pela Lei n.º 8.080, de 1990 (BRASIL, 1990).

O SUS representa a materialização de uma nova concepção acerca da saúde em nosso país. Antes a saúde era entendida como "o Estado de não doença", o que fazia com que toda lógica girasse em torno da cura de agravos à saúde. Essa lógica, que significava apenas remediar os efeitos com menor ênfase nas causas, deu lugar a uma nova noção centrada na prevenção dos agravos e na promoção da saúde. Para tanto, a saúde passa a ser relacionada com a qualidade de vida da população (BRASIL, 2000, p. 5).

O SUS estabeleceu princípios para a promoção, prevenção e reabilitação da saúde de forma mais justa e humanizada (BRASIL, 1990). Porém, mesmo com as diversas ações realizadas para a promoção de uma assistência à saúde com qualidade, persistem problemas nesse sistema.

Segundo Oliveira, Collet e Viera (2006, p. 278),

[...] o SUS instituiu uma política pública de saúde que, apesar dos avanços acumulados, hoje, ainda enfrenta fragmentação do processo de trabalho e das relações entre os diferentes profissionais, fragmentação da

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.55-70

¹ Este texto é produto da Dissertação: A humanização na saúde no Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da UFU.

rede assistencial, precária interação nas equipes, burocratização e verticalização do sistema, baixo investimento na qualificação dos trabalhadores, formação dos profissionais de saúde distante do debate e da formulação da política pública de saúde, entre outros aspectos [...], resultantes de ações consideradas desumanizadas na relação com os usuários do serviço público de saúde.

Para atenuar essas dificuldades e aperfeiçoar o SUS, o Ministério da Saúde criou em 2003, a Política Nacional de Humanização (PNH)- Humaniza SUS, documento de referência sobre as práticas de humanização na saúde. A PNH concebe a humanização “[...] como um conjunto de estratégias para alcançar a qualificação da atenção e da gestão em saúde no SUS” (BRASIL, 2004, p. 8). Tem como meta “[...] transformar as relações de trabalho a partir da ampliação do grau de contato e da comunicação entre as pessoas e grupos, retirando-os do isolamento e das relações de poder hierarquizadas” (BRASIL, 2015).

De acordo com Pasche e Passos (2008, p. 95),

[...] a PNH aposta no reposicionamento dos sujeitos, ou seja, no seu protagonismo, na potência do coletivo, na importância da construção de redes de cuidados compartilhados: uma aposta política. Destaca os “direitos das pessoas” usuários e trabalhadores de saúde, com a potencialização da capacidade de criação que constitui o humano, valorizando sua autonomia em uma configuração coletiva dos processos de atenção e gestão.

A política de humanização na saúde reconhece as vozes dos indivíduos que usufruem e fazem parte do SUS. A PNH propõe a valorização dos profissionais da saúde e condições para que se possa prestar uma assistência de qualidade, fortalecendo os serviços de saúde.

Os profissionais da enfermagem são responsáveis pelos cuidados e procedimentos necessários para o restabelecimento da saúde das pessoas. De acordo com a Resolução COFEN n.º564/2017, “[...] a Enfermagem é comprometida com a produção e gestão do cuidado prestado nos diferentes contextos socioambientais e culturais em resposta às necessidades da pessoa, família e coletividade”. O profissional de Enfermagem deve atuar com autonomia e em consonância com os preceitos éticos e legais, técnico-científico e teórico-filosófico; exercer suas atividades com competência para promoção do ser humano na sua integralidade, de acordo com os “Princípios da Ética e da Bioética” (COFEN, 2017).

Conforme pesquisa do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), no ano de 2019 havia no país 2.216.184 profissionais de enfermagem inscritos

nos órgãos de fiscalização regionais, os Conselhos Regionais de Enfermagem (COREN). Desse total, 1.261.365 (56,91%) são técnicos de enfermagem, 537.898 (24,27%) enfermeiros, 416.652 (18,8 %) auxiliares e 269 obstetrizes (0,01%) (COFEN, 2019).

De acordo com a Lei n.º7.498/1986,

Art. 12. O Técnico de Enfermagem exerce atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de enfermagem, cabendo-lhe especialmente: participar da programação da assistência de enfermagem; executar ações assistenciais de enfermagem, exceto as privativas do Enfermeiro [...]; participar da orientação e supervisão do trabalho de enfermagem em grau auxiliar; participar da equipe de saúde (SANTOS et al, 1997, p. 46).

Os profissionais técnicos constituem a maior parte da categoria; desempenha cuidados ao paciente; fazem um intermédio na equipe de enfermagem. Assim, os técnicos em enfermagem são essenciais para o fortalecimento do sistema de saúde. Suas ações impactam o local de trabalho, propiciando um ambiente humanizado ou desumanizado.

Nessa perspectiva, defendemos a necessidade de implementar a política de humanização nos serviços de saúde e investir na formação dos profissionais de enfermagem. Faz-se necessário construir uma cultura de humanização para a melhoria das condições de atendimento em saúde, uma formação que explore o potencial dos profissionais, para enfrentar dificuldades e propor soluções.

Consideramos imperativa a realização de pesquisas acerca da formação, das conquistas e das dificuldades dos técnicos de enfermagem no Brasil, uma vez que constituem o maior contingente de enfermagem e possuem papel relevante na promoção da saúde. Dessa forma, refletimos sobre a humanização na saúde promovida pelo Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Questionamos: A humanização tem sido abordada e vivenciada no Curso? O que pensam os docentes e os egressos sobre esse tema? Como o é abordado no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso?

A humanização na saúde evidenciada na formação do aluno favorece o incentivo ao aperfeiçoamento das relações interpessoais, a valorização profissional, ao cuidado prestado ao indivíduo de forma integral e humanizada. Portanto, tem-se como benefício uma formação voltada para a valorização do próximo e de si mesmo e, ainda, de profissionais técnicos em enfermagem responsáveis por realizarem um atendimento e cuidado de qualidade para o paciente e sociedade.

Assim, essa pesquisa justifica-se pela proposta de repensar e refletir sobre o processo de formação de professores e estudantes do Curso Técnico de Enfermagem, com o objetivo de contribuir para formar profissionais para lidar com os problemas e dificuldades inerentes ao exercício da enfermagem, o sentido de trabalho em equipe, do diálogo, da comunicação e da reflexão.

Acreditamos que os princípios, estratégias e diretrizes da humanização podem colaborar para a formação inicial e continuada, para modificar o ambiente de trabalho, as relações humanas e o fortalecimento do serviço de saúde.

Objetivos

Compreender os significados de humanização na saúde atribuídos pelos docentes e por egressos do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU.

Identificar e analisar a abordagem de humanização na saúde no PPP do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU.

Metodologia

A pesquisa situa-se no campo da abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Segundo Minayo (2002, p. 21) a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos". Trata-se de um estudo de caso sobre a humanização na saúde no Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU, observando os significados atribuídos pelos docentes e por egressos, bem como a abordagem no Projeto Político Pedagógico vigente em 2019, do referido curso.

O levantamento das referências bibliográficas referente à temática foi feito nas bases de dados das produções científicas brasileiras: *Scientific Electronic Library Online* (SIELO) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Na busca dos resultados foram utilizadas as palavras-chaves: humanização, saúde, enfermagem, ESTES, ensino. Além do uso dos descritores, os seguintes critérios foram empregados para a seleção do material: artigos científicos em português, publicados em periódicos nacionais, disponíveis na íntegra, *online*, dissertações e teses que abordem os descritores.

O Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da UFU foi o local de escolha dessa pesquisa pela relevância social para cidade e região e por ser o ambiente de trabalho da pesquisadora. Os sujeitos participantes da pesquisa foram os docentes que atuaram no Curso Técnico em

algun momento entre os anos de 2007 a 2017 e egressos que formaram em cada um dos anos do período citado.

Como critério de inclusão, os docentes deveriam fazer parte do quadro efetivo do Curso Técnico Enfermagem da ESTES/UFU, em qualquer período compreendido entre 2007 a 2017. Foram excluídos da pesquisa os docentes que não atuaram no Curso Técnico em Enfermagem no período determinado, professores substitutos, aposentados e a pesquisadora. O instrumento utilizado para coleta de informações foi um questionário semiestruturado, específico para os docentes e para os egressos contemplando questões abertas sobre a humanização na saúde no Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU.

Os participantes foram contatados pessoalmente, por ligação telefônica ou *Whatsapp* e convidados para participarem da pesquisa. Após o aceite dos participantes, foi agendado local, data e horário para aplicação dos questionários. Em 2019, havia 12 docentes efetivos na ESTES, dos quais 10 corresponderam ao critério de inclusão e aceitaram responder o questionário. Referente aos egressos foi realizado um sorteio com os nomes dos ex-alunos, formados entre 2007 e 2017, que constavam nos diários do Curso Técnico em Enfermagem. Foi impressa as listas dos egressos e colocado os nomes em caixas numeradas com ano de formação dos ex-alunos. De cada caixa foram sorteados 2 nomes de egressos, contemplando 20 nomes.

Foi entregue a ambos participantes, docentes e egressos, o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e realizada uma explicação sobre o sigilo das informações. Para resguardar a identidade dos colaboradores, os docentes foram identificados pelas letras D, acompanhada por números arábicos, de 1 até 10, (exemplo: D1) e os egressos foram identificados pela letra E por números arábicos, de 1 até 20 (exemplo: E1). Após a coleta dos dados, foi feita a leitura das respostas dos questionários. Foram analisados os significados, práticas e importância da humanização na saúde descritos pelos participantes. Dessa leitura e análise, verificamos que surgiram palavras repetidas e frases com sentidos similares descritos pelos sujeitos da pesquisa, em seguida identificamos e organizamos os temas comuns encontrados, originando quatro categorias referentes à Humanização na concepção de docentes e egressos: Atitudes Humanas, Empatia, Acolhimento, Valorização dos pacientes. Além dos questionários, foi analisada a abordagem da humanização na saúde no Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem, classificada como Humanização no Projeto Político Pedagógico.

Resultados - significados sobre humanização atribuídos por docentes e egressos

Atitudes Humanas

A humanização pode ser entendida como questões subjetivas, vinculadas a valores qualitativos (CHERNICHARO; SILVA; FERREIRA, 2014), ações e sentimentos voltados para o bem do próximo. Verificamos que várias respostas dos questionários, abordaram a humanização em seu conceito subjetivo. Os participantes enfatizaram os aspectos intrínsecos dos seres humanos, as atitudes naturais que devem ser dispensadas aos pacientes durante a assistência, que deve ser feita de maneira humana e digna. Os docentes foram identificados com a letra “D”, seguido da numeração; os Egressos com a letra “E”, seguido da numeração.

Tratar o paciente com respeito, atenção, identificando suas necessidades, suas particularidades (E16).

Um atendimento digno, de qualidade e equidade, onde os usuários possam ter seus direitos respeitados (D2).

É ter a percepção e sensibilidade de um cuidado voltado não só para o corpo físico, mas também para o psíquico, com calor humano, com respeito e dando dignidade ao próximo (E 10).

Esse entendimento da humanização abrangendo características que visam fazer e querer bem ao próximo corroboram com diversos autores, como Rios (2009), Lazzari, Jacobs e Jung (2012), Sirino (2014) e Rocha e Cavalho (2007). Segundo Rios (2009, p. 254), o termo humanização “[...] em seu uso histórico o consagra como aquele que rememora movimentos de recuperação de valores humanos”. Sirino (2014) demonstrou em sua pesquisa sobre a humanização no ensino de Graduação em Medicina, que uma das formas que os alunos entenderam a humanização foi como uma característica pessoal, aspectos que qualificam o atendimento, primando pela dignidade humana. Rocha e Carvalho (2007) levantaram o conhecimento de alunos de Graduação em Enfermagem sobre humanização da assistência, e eles referiram humanização como uma forma de tratar os clientes com respeito, tratando-os como seres humanos.

Compreendemos que esse conceito de humanização relacionado aos aspectos de bondade, cuidado amoroso e respeito ao ser humano, que os participantes descreveram, pode depender da vontade do profissional em exercer ou não ações humanizadoras, conforme Freire (1969, p. 3) relata: “[...] ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade”. Nesse

contexto, a humanização poderia ser negada ao paciente e tornar o cuidado desumanizado. A PNH afirma que a humanização não deve ser vista como atitudes humanitárias, mas sim como uma política (BRASIL, 2004). Entendemos que docentes e egressos podem compreender a humanização além dos aspectos subjetivos e construir e desempenhar a humanização na assistência e gestão à saúde conforme as estratégias e metodologias da PNH.

Empatia

A empatia é a capacidade de reconhecer a complexidade pelo que o outro passa e entendê-lo. “É acolher as angústias do ser humano diante da fragilidade de corpo, mente e espírito [...] ser sensível à situação do outro” (PESSINI; BETARCHINO, 2006, p. 4). Identificamos que a empatia foi a palavra mais mencionada nos relatos dos egressos. Os docentes também citaram a empatia como significado de humanização.

Colocar-se no lugar do paciente, saber entender e compreender o que se passa com ele, cuidar da melhor forma, respeitando suas queixas e opiniões (E 6).

Sempre me coloco no lugar do paciente, então procuro atendê-lo como eu gostaria que fizessem comigo (E 16).

Para os investigados a empatia significa colocar-se no lugar do outro, compreendê-lo, ser solidário ao seu momento e tratá-lo como gostaríamos de ser tratados. No estudo de Silva, Chernicharo e Ferreira (2011, p. 383), os acadêmicos de enfermagem investigados “[...] defenderam que, ao nos colocarmos no lugar do outro, despertamos também nossos sentimentos, e assim temos condições de avaliar e acolher como gostaríamos de ser tratados naquele instante”. De acordo com as repostas dos egressos e docentes, a empatia é uma ação que deve ser realizada para uma assistência humanizada. Concordamos que praticando a empatia, o profissional é capaz de compreender a situação que os pacientes vivenciam durante a internação e toda sua complexidade como ser humano, assim respeitar suas ideologias e escolhas, proporcionando uma comunicação efetiva, assegurando um atendimento humanizado.

Acolhimento

Nessa categoria, apenas os egressos citaram o acolhimento como forma de humanização. Descreveram como uma atitude ou atendimento acolhedor, que busca sanar as dúvidas e angústias do paciente e promover seu conforto, segurança e bem estar:

[...] acolhimento do cliente [...], visando o melhor conforto, segurança, privacidade, compreensão e amor de forma individualizada (E 19). Atendimento ao usuário de forma acolhedora, explicativa, onde serão sanadas suas dúvidas e ansiedades, buscando sempre o seu bem estar (E 17).

Para os participantes do estudo de Spinelli (2014), o acolhimento deve ser feito com atenção, buscando confortar o paciente. Silva, Chernicharo e Ferreira (2011), descreveram que os docentes de enfermagem expressam que estratégias de acolhimento fazem parte da humanização. De acordo com Brasil (2015) o acolhimento deve ser feito na assistência ao paciente, é um momento de realizar uma escuta qualificada.

Conforme documento da PNH, o acolhimento abrange a perspectiva ética, estética e política:

[...] ética no que se refere ao compromisso com o reconhecimento do outro, na atitude de acolhê-lo em suas diferenças, suas dores, suas alegrias, seus modos de viver, sentir e estar na vida; estética porque traz para as relações e os encontros do dia-a-dia a invenção de estratégias que contribuem para a dignificação da vida e do viver e, assim, para a construção de nossa própria humanidade; política porque implica o compromisso coletivo de envolver-se neste “estar com”, potencializando protagonismos e vida nos diferentes encontros (BRASIL, 2010, p. 6).

O acolhimento é uma das diretrizes da PNH, todavia, deve-se ressaltar que ele não foi citado pelos docentes, apenas pelos egressos. Os egressos, mesmo descrevendo o acolhimento como significado ou prática da humanização, necessitam de um embasamento teórico sobre essa diretriz. O docente é o profissional responsável por ensinar e construir com os alunos, os saberes e práticas necessárias para a formação desses futuros profissionais.

Valorização do paciente

Os docentes e egressos relataram que a assistência humanizada deve atender as necessidades do paciente, deve ser realizado um cuidado que valorize todas as dimensões do ser humano e que os profissionais devem promover o protagonismo dos sujeitos.

Humanização é colocar o paciente como o sujeito do cuidado, sempre em primeiro lugar, respeitando suas necessidades individuais, crenças, esclarecendo as dúvidas e oferecendo cuidado integral (D 9).

Essencial, fundamental na prática e cuidado de enfermagem; um cuidado com o indivíduo na sua essência física, mental, social, vendo todas suas vertentes (D 4).

Compreendo a humanização na saúde com o enfoque do cuidado/ assistência ao paciente/ usuário, este como protagonista de sua saúde e processos de cuidado [...] (D 8).

De acordo com Rocha e Carvalho (2007), na opinião dos estudantes de graduação em enfermagem, os principais conceitos de humanização destacados na pesquisa foram: tratar o paciente com respeito, atender as necessidades do cliente, tratar as pessoas como seres humanos e proporcionar cuidado holístico. Esse cuidado, citado nas respostas apresentadas, está de acordo com o que PNH propôs, a humanização “[...] deve compreender a proposta de abordagem integral do ser humano, superando a fragmentação do olhar e intervenções sobre os sujeitos, que devem ser vistos em suas inseparáveis dimensões biopsicossociais” (BRASIL, 2008, p. 63).

O protagonismo dos sujeitos é um dos princípios prezados pela PNH. Segundo a PNH o protagonismo “[...] é a ideia de que a ação, a interlocução e a atitude dos sujeitos ocupam lugar central nos acontecimentos” (BRASIL, 2008, p. 65). Todo o processo de assistência à saúde deve ser voltado para contemplar o paciente em todas suas vertentes e necessidades, proporcionando um acolhimento eficaz e um cuidado pautado na humanização. A PNH ainda descreve que o protagonismo, “[...] no processo de produção da saúde, diz respeito ao papel de sujeitos autônomos e corresponsáveis no processo de produção de sua própria saúde” (BRASIL, 2008, p. 65).

Portanto, os relatos apresentaram um conceito de humanização como política, concebida como valorização do paciente, onde o profissional deve atender todas as necessidades dos pacientes, observando os aspectos biopsicossociais e deve estimular o protagonismo dos pacientes nas ações de saúde, em conformidade com o documento da PNH.

Humanização no PPC do Curso Técnico em Enfermagem

Na área da saúde, desde a criação da Política Nacional de Humanização, busca-se desenvolver uma cultura de humanização nos profissionais da saúde e “[...] que deve estender-se, também à formação educacional dos profissionais de saúde” (BRASIL, 2001, p. 5). Nessa perspectiva, avaliamos a abordagem da humanização no PPP do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU.

Na análise do documento, abrangendo a justificativa e objetivos, perfil profissional de conclusão e organização curricular, verificamos que a palavra humanização e PNH não foram descritas, porém foram mencionados termos

que fazem referência sobre a humanização. Identificamos os seguintes termos correlatos presentes no PPP: cidadania e direitos do cidadão, ética, solidariedade, conduta humana, assistência integral à saúde e visão holística, autonomia, relações humanas, comunicação interpessoal, interagir com a equipe.

Em estudos correlatos Lima et al (2011), Almeida e Chaves (2009), Carvalho et al (2016), os autores verificaram a inserção da humanização nos currículos de Graduação em Enfermagem e identificaram a presença de termos que fazem referência à humanização na saúde. Corsino e Sei (2019) realizaram essa mesma abordagem nos cursos de saúde: Medicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Odontologia, Fisioterapia, Psicologia, Nutrição, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, constataram que os cursos que abordaram o tema humanização, foram Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Psicologia e Terapia Ocupacional. Gonzaga (2009) e Abreu (2016) analisaram o PPP dos Cursos Técnicos de Enfermagem da Escola Técnica de Saúde do SUS (ETSUS) de Palmas e do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) campus Januária, respectivamente e constataram que houve a abordagem de termos sobre humanização nos cursos avaliados.

O currículo do Curso Técnico em Enfermagem deve ser organizado de forma a abordar o homem em sua totalidade, associar conhecimentos teóricos com as práticas e contextos de saúde, possibilitar novas abordagens que contemplem a humanização como política na assistência e gestão à saúde. Verificamos que o PPP da ESTES/UFU apresenta termos pertinentes à humanização, porém, como falar de humanização sem mencioná-la? Há uma lacuna que deve ser preenchida. Nesse contexto, defendemos inserir o conteúdo e a prática da humanização na saúde como política (PNH), durante todo o curso e não apenas a intenção de abordá-lo, fazendo de forma a articular o saber, com o fazer e com o ser, proporcionando ao aluno uma formação humanística.

Considerações finais

A humanização na saúde é discutida no Brasil, desde a década de 1950 e assumia um significado subjetivo, uma concepção que remetia a natureza humana, de preocupar-se com o bem do paciente, possibilitar um cuidado personalizado, com atenção, preocupação, acolhimento. Todavia, era necessário investir em medidas mais incisivas para modificar o cenário precário da saúde pública. Nesse contexto, o Ministério da Saúde criou, em 2003, uma política específica de humanização dos serviços de saúde, a Política Nacional de Humanização, que propõe uma gama de ações e estratégias para fortalecer e qualificar o SUS. A PNH deve ser disseminada, construída e exercida tanto nos

ambientes de saúde como nas instituições de formação dos profissionais, para alcançar efetivamente a qualidade da assistência e gestão da saúde.

Buscamos compreender os significados de humanização na saúde atribuídos pelos docentes e egressos do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU e como o Projeto Político Pedagógico do curso aborda o tema humanização. De acordo com os resultados obtidos os docentes e egressos descreveram a humanização vinculada às atitudes e ações de querer bem ao paciente. Relataram que buscam prover um cuidado de qualidade, com amor, respeito, atenção, sensibilidade, empatia, entre outras características de valores humanos. Reiteraram que a humanização é feita acolhendo e valorizando o paciente, proporcionando um cuidado holístico e estimulando seu protagonismo, conforme perspectiva da PNH. Constatamos que os participantes enfatizaram a humanização como aspectos subjetivos, relacionados à natureza humana. A humanização como política foi pouco abordada.

Ressaltamos que, para que a humanização seja realizada de maneira efetiva, o docente deve abordar seu conceito político, uma vez que a PNH promove a humanização na saúde de forma efetiva e sistematizada, incluindo, valorizando e beneficiando todos os sujeitos envolvidos no processo de saúde.

Outro aspecto abordado na pesquisa foi a presença do tema humanização no PPP do curso, que resultou na ausência da palavra humanização ou PNH, porém, foram encontrados termos relacionados ao que a humanização estabelece como: cidadania e direitos do cidadão, ética, solidariedade, conduta humana, assistência integral à saúde e visão holística, autonomia, relações humanas, comunicação interpessoal, interagir com a equipe. Esses termos possibilitam o entendimento que a humanização, em alguns aspectos, é abordada nas disciplinas do curso, mas, cabe ressaltar que os termos não contemplam a humanização na saúde na sua amplitude e a palavra humanização, que é a base desse estudo não foi mencionada, possibilitando a compreensão de que o tema é abordado de maneira superficial ou fragmentada.

Entendemos que a humanização em seu significado político, conforme foi estabelecida pela PNH, deve ser inserida no currículo do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU de maneira clara, detalhada, abrangendo todo o documento da PNH e que sua abordagem se dê de forma a perpassar toda a formação do aluno, que seja considerado um tema transversal. O currículo do curso deve ser estruturado de forma que os conhecimentos sejam integrados entre as disciplinas, a teoria e prática da humanização constituam-se de maneira articulada e relacionada ao contexto social e de saúde do país e o aluno desenvolva habilidades técnicas e emocionais necessárias para uma assistência à saúde de qualidade.

Cabe reforçar, que os docentes são agentes realizadores dessa mudança, é preciso que eles avaliem as melhores estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem sobre a humanização na saúde. Eles devem estimular sua discussão e prática, porque a humanização quando vivenciada e aprendida é incorporada na forma de ser e agir do estudante. Portanto, os docentes do Curso Técnico em Enfermagem devem trabalhar a humanização em todos os seus aspectos, até aqui discutidos, cooperando para a edificação de um aluno autêntico, problematizador, participativo, responsável, atuante, que realize uma assistência humanizada, saiba construir relações e transformar realidades.

Referências

ALMEIDA, D. V.; CHAVES, E. C. O ensino da humanização nos currículos de graduação em enfermagem. **Revista Einstein**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 271-278, 2009. Disponível em:

http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1233-Einstein%20v7n3p271-8_port.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

ABREU, K. J. V. D. **Avaliação do curso técnico em enfermagem sob o enfoque da humanização**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) - Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1051>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. **SUS princípios e conquistas**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, dez. 2000. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude/principios-do-sus>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, dez. 2001. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Humaniza SUS-Política Nacional de Humanização**: a humanização como eixo norteadoras das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizsus_2004.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Humaniza SUS**: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS. 4. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Acolhimento nas práticas de produção de saúde**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento_praticas_producao_saude.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Humaniza SUS**: Política Nacional de Humanização (PNH). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/folder/politica_nacional_humanizacao_pnh_1_ed.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

CARVALHO, N. M. et al. O ensino da humanização no curso de bacharel em enfermagem numa universidade pública. **Revista de Enfermagem da UFPE**, Recife, v. 10, n. 12, p. 454-462, dez. 2016. Acesso em: 20 jun. 2019.

CHERNICHARO, I. M.; SILVA, F. D.; FERREIRA, M. A. Caracterização do termo humanização na assistência por profissionais de enfermagem. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 156-162, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452014000100156&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2019.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução Cofen nº 564/2017**. Aprova o novo Código de Ética. Brasília, DF, 6 nov. 2017. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-5642017_59145.html. Acesso em: 18 set. 2019.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Enfermagem em Números**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>. Acesso em: 18 set. 2019.

CORSINO, D. L. M.; SEI, M. B. A Humanização nas grades curriculares de cursos da saúde de universidades públicas paranaenses. **Revista de Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 43-52, abr. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2019000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2020

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1127>. Acesso em: 03 out. 2018.

GONZAGA, V. F. **A humanização como tema transversal no Curso Técnico de Enfermagem da ETSUS/TO**. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) - Programa de Pós-Graduação em Saúde e Gestão do Trabalho Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=181393. Acesso em: 13 abr. 2019.

LAZZARI, D. D.; JACOBS, L. G.; JUNG, W. Humanização da assistência na enfermagem a partir da formação acadêmica. **Revista de Enfermagem da UFSM**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 116-124, abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/3705>. Acesso em: 13 dez. 2020.

LIMA, J. O.R. et al. A formação ético-humanista do enfermeiro: um olhar para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem de Goiânia, Brasil. **Interface**, Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1111-1126, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832011000400012&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 13 nov. 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.

PASCHE, D. F.; PASSOS, E. A importância da humanização a partir do Sistema Único de Saúde. **Revista Saúde Pública de Santa Catarina**, Florianópolis, v. 1, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/546/1/A%20import%C3%A2ncia%20da%20humaniza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PESSINI, L.; BERTACHINI. **Humanização e Cuidados Paliativos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RIOS, I. C. Humanização: a essência da ação técnica e ética nas práticas de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 253-261, jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022009000200013. Acesso em: 13 dez. 2019.

ROCHA, D.; CARVALHO, R. Humanização da assistência: o que pensam os estudantes de enfermagem. **Revista Einstein**, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 315-320, 2007. Disponível em: [http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/600-Einstein_OnLineTraduzida_Vol.5\(4\)_Miolo_P%C3%A1g.315%20a%20320.pdf](http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/600-Einstein_OnLineTraduzida_Vol.5(4)_Miolo_P%C3%A1g.315%20a%20320.pdf). Acesso em: 13 set. 2019.

SANTOS, E. F. et al. **Legislação em Enfermagem**: atos normativos do exercício e do ensino de enfermagem. São Paulo: Atheneu, 1997.

SILVA, F. D.; CHERNICHARO, I. M.; FERREIRA, M. A. A humanização na ótica de professores e acadêmicos: estado da arte do conhecimento da enfermagem. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 381-388, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/10189/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SIRINO, C. B. **A humanização no ensino de graduação em medicina**: construções sobre o olhar dos estudantes. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5137/tde-14112014-143601/pt-br.php>. Acesso em: 03 out. 2019.

SPINELLI, C. R. B. **Concepções sobre o ensino da humanização em cursos técnicos de enfermagem de Porto Alegre**. 2014. Dissertação (Mestrado em Biociências e Reabilitação) – Pós Graduação em Biociências e Reabilitação, Centro Universitário Metodista, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

4

O ENSINO DE GRANDEZAS E MEDIDAS: UMA INVESTIGAÇÃO COM UM GRUPO DE PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO*

*Marcela Aparecida Duarte Oliveira Nascimento
Sandra Gonçalves Vilas Bóas*

Este capítulo é fruto de nossa pesquisa de mestrado realizado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Aconteceu junto a professoras docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao terceiro anos), em uma escola da Rede Municipal de Uberlândia-MG.). Foi dividida em quatro etapas, quais sejam: Estudo bibliográfico; Coleta de dados; Elaboração das Sequências Didáticas que compõem o Produto Educacional; Análise dos dados.

Elegemos como pergunta de pesquisa: “Quais as práticas que as professoras do Ciclo de Alfabetização da Escola X da Rede Municipal de Ensino, na cidade de Uberlândia, apresentam com relação à Unidade Temática Grandezas e Medidas”? Para responder a nossa pergunta, realizamos uma investigação de cunho qualitativo e interpretativo.

Aportes teóricos: O ensino de Matemática, Unidade Temática Grandezas e Medidas, Literatura Infantil e Sequência didática

Os primeiros anos do Ensino Fundamental, é responsável pela introdução das primeiras noções, não só da Matemática, mas das diversas áreas do conhecimento e representa a base para futuros conhecimentos que as crianças terão que aprender. O processo de alfabetização escolar na esfera matemática, segundo Souza (2010, p. 2) é “[...] a ação inicial de ler e escrever Matemática, ou seja, de compreender e interpretar seus conteúdos básicos, bem como saber expressar-se por meio de sua linguagem específica”.

A Matemática está presente em diferentes ações cotidianas e é essencial para a vida. Deve ser ensinada não como uma disciplina estanque, mas, sim, inserida em um contexto, em que os alunos tenham a oportunidade de formular hipóteses, compartilhar suas ideias e compreendê-las de forma significativa. Assim, o ensino da matemática deve ser carregado de significados e de sentidos, deve basear-se em um trabalho de comunicação, de contextualização, de leitura,

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.71-86

de escrita e, acima de tudo, de envolvimento do aluno na construção do conhecimento.

A Unidade Temática Grandezas e Medidas é considerada como um conhecimento básico em Matemática e, para o desenvolvimento de atividades em outras disciplinas, tais como, Geografia e História e também considerado um conhecimento elementar e de domínio dos universitários. Esse conhecimento científico assim constituído é muito importante porque, em sala de aula, o professor, especialmente dos anos iniciais, necessita de transformar esse conhecimento para uma linguagem que seja adequada às crianças, para que não lhes cause estranheza.

Segundo Muniz, Batista e Silva (2008, p. 94), o ser humano vai construindo sua noção de medidas muito antes de chegar à escola e isso nem sempre é considerado pelo professor. Nesse sentido, os autores sugerem ser importante, no processo de aprendizagem e ensino de Grandezas e Medidas, buscar essas noções dos alunos em seu contexto social, pois é com base nas suas experiências e vivências que se deve propor o ponto de partida para a ampliação de conhecimento sobre esse assunto, e não a partir de conceitos científicos já estabelecidos. Ainda segundo esses autores, a construção dos instrumentos de medidas deve estar baseada nas situações de simulação de medidas, do ato de medir, de forma a levar o aluno e a turma a escolherem as unidades de medida que julgam apropriadas (MUNIZ; BATISTA; SILVA, 2008).

Assim, nesse período de escolarização (1º ao 3º ano), é importante que as crianças tenham a possibilidade de efetuar medições de forma intuitiva, de utilizar estratégias pessoais de medida utilizando unidades não padronizadas. Nesse sentido, a ênfase está na compreensão do procedimento de medir e na exploração de estratégias pessoais.

A partir da leitura dos documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 1997, 2012, 2017), percebemos que existe neles a orientação de que o ensino de Grandezas e Medidas seja trabalhado em contextos significativos para os alunos, incluindo situações cotidianas, além de levá-los a comparar o tamanho dos objetos de forma direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais), identificando: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo etc. E ainda vemos grande concordância quanto à metodologia para o ensino desse conteúdo, quando indica que o professor trabalhe com fatos reais que possibilitem aos alunos estimarem, compararem e medirem, utilizando a realidade em seu entorno (medir a altura, medir carteira, régua, lápis etc.) ao estudar o conteúdo Grandezas e Medidas no Ciclo de Alfabetização.

A Literatura Infantil aparece como um possível caminho para a apresentação das noções matemáticas presentes no cotidiano da criança de uma

forma contextualizada e, principalmente, diferente. Smole, Cândido e Stancanelli (1999), estabelecem que a conexão entre literatura e Matemática pode implicar, entre outras coisas, em relacionar ideias matemáticas à realidade, de forma a deixar clara e explícita sua participação, sua presença e sua utilização nos vários campos da atuação humana, valorizando o uso social e cultural da Matemática.

Machado (2011) afirma haver uma complementaridade entre língua materna e Matemática. A conexão entre Matemática e Literatura é capaz de permitir diferentes situações de ensino que podem ser exploradas, pois é por meio da compreensão da leitura que o leitor se torna capaz de apropriar-se de elementos da realidade e entendê-la, como afirma Solé (1998). Desenvolver uma prática educativa a partir da literatura e dos conteúdos matemáticos contribui para que as relações entre as disciplinas sejam percebidas (SILVA, 2013).

A conexão entre esses dois conteúdos (Literatura e Matemática) é uma alternativa metodológica repleta de possibilidades, pois contribui para a formação de alunos leitores que se apropriem da leitura como prática social, capazes de utilizar os elementos necessários para compreender um texto, além de contribuir para a formação de alunos conhecedores da linguagem, de conceitos e de ideias matemáticas; que sabem utilizar diferentes estratégias para resolver problemas, seja na elaboração seja nos testes das hipóteses, além de relacionar suas experiências ao saber matemático. Assim, a Literatura Infantil pode ser uma alternativa metodológica para que os alunos compreendam a linguagem matemática neles contidas, de maneira significativa, possibilitando o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos literários diversos e de textos com linguagem matemática específica (SILVA; RÊGO, 2006, p. 208-209).

As Sequências Didáticas (SD) constituem “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” segundo a definição de Zabala (1998, p. 18). Para o autor, as SD são uma forma de encadear e de articular diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Elas indicam a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento. Tem-se, assim, um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelos professores com vistas à aprendizagem do aluno para um conteúdo específico dividido em etapas, para tornar mais eficiente o processo.

Em direção semelhante, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) afirmam que uma Sequência Didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. Eles afirmam, ainda, que as SD são instrumentos que podem guiar professores, propiciar intervenções sociais, ações recíprocas dos membros do grupo e

intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias à organização da aprendizagem em geral e ao progresso de apropriação de gêneros, em particular.

Ainda segundo os autores, as atividades propostas na sequência didática podem ser apresentadas em uma sequência que valorize a ordem e as relações que se estabelecem entre os conteúdos matemáticos e, ainda, explore as vivências dos alunos.

Metodologia da pesquisa: o estudo bibliográfico e a produção dos dados

O estudo bibliográfico foi realizado nos documentos que regem o currículo de Matemática, em teses e dissertações que pesquisam sobre a unidade temática Grandezas e Medidas, livros que apresentam referenciais teóricos sobre grandezas e medidas, sequência didática e Literatura Infantil.

A coleta de dados foi feita por meio de questionário com roteiro pré-estabelecido e organizado considerando os seguintes subtemas: Perfil dos docentes, suas metodologias, suas práticas pedagógicas. A partir do estabelecimento desses subtemas, foram elaboradas as questões. O objetivo do questionário foi verificar os saberes e metodologias que as dezessete professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização da escola X apresentam com relação à unidade temática Grandezas e Medidas. Entregamos o roteiro do questionário aos dezessete professores, no entanto, apesar de nossos esforços e após diversos contatos pessoais e por telefone, obtivemos apenas quinze respostas. Assim, tornam-se sujeitos desta pesquisa esses quinze professores.

Nesse sentido, após a análise dos dados do questionário, procuramos quatro professoras para entrevistá-las. O objetivo foi dialogar com aquelas que nos sinalizaram que utilizam livros de Literatura Infantil como recurso didático (questão 10¹); utilizam histórias literárias para retratar as medidas em seu contexto (questão 11²) e ainda utilizam os livros literários do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/PNAIC³.

¹ Quais os recursos didáticos que você utiliza para trabalhar a unidade temática Grandezas e Medidas?

² De que forma você contextualiza as aulas/atividades da Unidade Temática Grandezas e Medidas?

³ O PNLD PNAIC foi desenvolvido por meio de ação em parceria entre o FNDE e a Secretaria de Educação Básica por meio de Edital público de convocação de detentores de direitos autorais no país com vistas à inscrição de obras literárias que possam efetivamente contribuir com os processos de alfabetização e letramento no âmbito do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Procedemos à realização de entrevistas semiestruturadas. Para tal, foi elaborado um roteiro com questões abertas aplicadas somente às professoras que nos indicaram fazer o uso do livro literário em suas aulas, o que nos permitiu identificar de uma melhor forma pela qual elas integram a Literatura Infantil com os objetos de conhecimento da unidade temática Grandezas e Medidas.

O questionário e a entrevista: análise e discussão dos resultados

Para a melhor compreensão dos resultados, elegemos duas categorias, quais sejam: constituição dos saberes na formação inicial e continuada, práticas de sala de aula no que concerne ao planejamento, à metodologia e aos instrumentos utilizados para o ensino de aprendizagem dos conceitos de grandeza e de medida e relativos à utilização da literatura como um subsídio para o ensino de Matemática especificamente à Unidade temática Grandezas e Medidas

Todas as professoras nos afirmaram considerar importante o estudo de Grandezas e Medidas no Ciclo de Alfabetização. Assim, foi importante conhecer e compreender qual o grau de facilidade e/ou dificuldade das professoras ao realizar o trabalho com Grandezas e Medidas. Nesse sentido, elas foram orientadas a responder o questionário segundo uma escala, qual seja, “Numere as unidades temáticas de 1 a 4, segundo seu grau de facilidade. Sendo 1 para aquele que você possui mais dificuldade e 4 para aquele que você tem mais facilidade”. Entre as quinze professoras entrevistadas, somente uma nos informou ter facilidade no trabalho com a Unidade Temática Grandezas e Medidas. As demais nos informaram suas dificuldades em diferentes escalas, quais sejam: cinco disseram ter essa dificuldade em um nível 3, quatro em um nível 2 e cinco em um nível 1. Esse resultado muito nos preocupou, em função da importância dessa Unidade Temática. Números e operações foram a Unidade temática com maior índice de facilidade, também por ser a mais trabalhada.

Esses resultados nos sinalizam a necessidade que as professoras têm de investir em sua formação contínua, seja em estudos, assim como, como na busca de recursos pedagógicos que as auxiliem em suas aulas.

Consideramos importante investigar a importância atribuída por elas em comparação com os demais objetos de conhecimento. Nesse sentido perguntamos às professoras: - Qual objeto de conhecimento você acredita ser mais importante para ser trabalhado no Ciclo de Alfabetização?

Seis professoras nos afirmaram que consideram todos objetos de conhecimento (Medida de comprimento, Medida de capacidade, Medida de massa, Medida de tempo e Sistema monetário brasileiro) importantes, não

havendo grau de diferenciação. Cinco professoras consideram ser mais importante trabalhar as Medidas de tempo. Três professoras acreditam ser importante trabalhar com maior ênfase o Sistema Monetário Brasileiro. Apenas uma professora a Medida de comprimento como a mais importante a ser apresentada para as crianças. Por fim, vale destacar que a alternativa medidas de massa e capacidade não foi considerada em sua magnitude, exceto pelas seis professoras que consideram todas as medidas igualmente importantes.

Ainda na infância, no seu cotidiano, mesmo antes de frequentarem a escola, as crianças participam de atividades que utilizam expressões nas quais podemos perceber a presença de noções relacionadas a Grandezas e Medidas. Desse modo, os documentos Brasil (1997, 2012, 2017) e Uberlândia (2011) evidenciam o papel importante no currículo, do estudo de Grandezas e Medidas, e destacam que ele mostra claramente ao aluno a utilidade do conhecimento matemático no cotidiano. Nesse sentido buscamos investigar junto às professoras a frequência da utilização dos documentos oficiais na elaboração do planejamento anual de Matemática, se os conteúdos e as orientações didáticas contidas nos documentos oficiais, no que refere às Grandezas e Medidas, encontram-se nas propostas de trabalho dos professores.

O questionário nos mostrou que esses documentos são referência para elaboração do planejamento das professoras e que elas utilizam no simultaneamente, no entanto, esse percentual é variável, qual seja: o PCN'S é utilizado por 60% das professoras, os DA – Direito de Aprendizagem é utilizado por 73% das professoras, BNCC por 60% das professoras afirmam essa prática e as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia em uma utilização de 93%.

A unidade temática Grandezas e Medidas tem grande potencial para o trabalho com a Matemática aplicada, desde que bem contextualizada, possibilita às crianças que se familiarizem com o seu uso e seus significados. A Matemática que queremos verificar se as professoras realizam e na qual nos apoiamos é aquela que tem um contexto, seja ela teórica ou aplicada. Segundo Granja e Pastore (2012, p. 11) se bem contextualizado, um tema teórico, a princípio árido, pode-se tornar desafiador e instigante para o aluno, e um tema de Matemática Aplicada pode ser fascinante e encantador. Para investigar essa prática, apresentamos às professoras a pergunta: — De que forma você contextualiza as aulas/atividades da Unidade Temática Grandezas e Medidas? Foram apresentadas às professoras cinco alternativas, das quais elas poderiam assinalar quais as utilizadas por elas.

Todas as professoras nos afirmaram que contextualizam as aulas/atividades da Unidade Temática Grandezas e Medidas. Doze professoras nos afirmaram que contextualizam suas aulas por meio de exemplos do cotidiano. Onze professoras nos informaram que utilizam o livro didático. No

que concerne à contação de histórias, oito professoras dizem fazer uso dessa metodologia. No entanto, apenas quatro nos afirmaram utilizar como recurso didático a Literatura Infantil. Diante desse resultado, detectamos certa incoerência no discurso das professoras. Seis professoras buscam na resolução de problemas uma possibilidade para contextualizar suas aulas. Aulas de campo não é uma prática no cotidiano da sala de aula, visto que apenas três nos disseram fazer uso dessa metodologia.

O trabalho com Grandezas e Medidas, que poderia ser abordado de forma aplicada, geralmente restringe-se aos exemplos clássicos, que se repetem, sem muita inspiração, nos livros didáticos, ou às situações artificiais de aplicação. Essa realidade é também refletida nas ações das professoras, uma vez que doze delas afirmam utilizar livros didáticos e realizarem atividade com instrumentos convencionais.

O Ministério da Educação, por meio do PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, enviou às escolas obras literárias para todas as salas de aula do Ciclo de Alfabetização em junho de 2013. Foram 75 títulos distribuídos em três acervos. Nesse sentido, elegemos uma pergunta com o objetivo de investigar se esses livros estão sendo utilizados também nas aulas de Matemática. Dez professoras nos afirmaram que, às vezes, utilizam os livros literários do PNLD enviados à escola por meio do PNAIC. Esse dado nos sugere uma incoerência, uma vez que, ao cruzarmos as respostas do questionário, percebemos que apenas duas professoras nos afirmaram utilizar livros literários como recurso didático.

Uma das recomendações mais frequentes nas orientações curriculares atuais é que procuremos estabelecer, no ensino, ligações entre os campos da própria Matemática, qual seja estabelecido na BNCC (BRASIL, 2017) por Unidades Temáticas. Assim, achamos de fundamental importância investigar se os professores conseguem promover essa integração.

Doze professoras disseram que sim e apenas três afirmaram que não possuem essa prática. Oito professoras conseguem integrar a Unidade temática Números e operações com Grandezas e Medidas frequentemente. Doze professoras integram a Geometria a Grandezas e Medidas, mas o fazem somente às vezes. Dez professoras conseguem integrar à Probabilidade e Estatística somente às vezes.

Para compreender um pouco da prática das quinze professoras que, no questionário, responderam que utilizam livros literários para ensinar Matemática, optamos por realizar com cada uma delas, individualmente, uma entrevista.

Para compreender as respostas da entrevista, elegemos três categorias, quais sejam: modo de utilizar os livros literários para ensinar Matemática; importância e contribuição do livro literário para as aulas de Matemática; exemplo de como se usa a literatura nas aulas de Matemática.

Sobre o modo de utilizar os livros, as professoras nos informaram que possuem a preocupação de fazer uma conexão da história com o conteúdo matemático a ser ensinado.

Relativo aos contributos e importância do livro literário na aula de Matemática, as professoras destacaram que: (a) possibilita o trabalho interdisciplinar; (b) amplia o vocabulário, (c) desperta o interesse das crianças para o conteúdo; (d) ajuda a lembrar-se dos conteúdos, pois se lembram da história; (e) assimilam melhor o conteúdo, porque os livros têm desenho, figura, cores e a história; (f) permite à criança imaginar, fantasiar, e aprender melhor e (g) ajuda na interpretação de textos e problemas. Essas observações são afirmadas por Calvim (1991, apud SMOLE, 1999), quando nos afirma que a Literatura é capaz de desenvolver na criança a capacidade de imaginar, de fantasiar e de criar a partir das imagens visíveis do texto. Referente aos exemplos, as professoras citaram os seguintes livros que já foram utilizados em suas aulas de Matemática, que são: “Quem vai ficar com o pêssego” de YOON, Ah-Hae; YANG, Hye-Won, 2011 “Dez Saczinhos” de Tatiana Belinky, 2007 e “Sanduiche da Maricota” de Avelino Guedes, 1995.

O produto educacional:

Como produto de nossa dissertação de Mestrado (NASCIMENTO, 2018) construímos um Caderno de sequências didáticas norteadas por livros da Literatura Infantil e pela Unidade Temática Grandezas e Medidas, intitulado “Literatura Infantil sequência didática e o ensino de Grandezas e Medidas no Ciclo de Alfabetização - uma conexão possível”.

Os livros literários utilizados são parte integrante do acervo enviado as escolas por meio do PNLD – Programa nacional do livro didático e do PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

As sequências didáticas do caderno apresentam os objetivos de aprendizagem e as habilidades e os respectivos objetos de conhecimento da BNCC aos quais esses objetivos estão relacionados. Essas sequências didáticas objetivam discutir elementos que favoreçam a compreensão dos conceitos de medida. Para alcançar esse objetivo, as atividades têm como ponto de partida as unidades de medidas não convencionais e conduzem à percepção da necessidade de padronização das unidades de medidas, assim como a compreensão dos processos de medição e das características do instrumento escolhido.

Os Cadernos de Sequência Didática estão assim organizados: a primeira sequência didática do caderno é norteada pelo livro Gabriel tem 99 centímetros, da autora Annette Huber (2013), que possibilita abordarmos noções de medida de comprimento, comparação e estimativa. Em seguida, abordando as noções de Medidas de Tempo, a segunda sequência é baseada no livro “Que horas são?” autoria de Guto Lins (2009) que traz atividades rotineiras, que levam a criança a se familiarizar com a passagem do tempo, preparando-a para a leitura dos ponteiros do relógio. Ambas as sequências estão estruturadas da seguinte forma: primeiro temos a apresentação da situação, em que a ideia e/ou os personagens são apresentados aos alunos, tendo eles que expor oralmente e ou por meio de registro, o que acham que está por vir. É de extrema importância esta etapa, visto que “[...] a produção inicial pode ‘motivar’ tanto a sequência como o aluno.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUHWLY, 2004).

Em seguida, apresentam-se os módulos, tendo respectivamente seis e quatro módulos cada uma das sequências apresentadas. E dentro dos módulos, diferentes sugestões e atividades como: Sugestão de questionamentos, rodas de conversa, contação de história, avaliação, atividades investigativas, atividades para registro e brincadeiras.

E por fim, a sequência apresenta a Produção Final, podendo ser, se o professor assim desejar, um momento para a avaliação do tipo somativa. O importante é que o aluno encontre, de forma explícita, os elementos trabalhados em aula e que estes sejam os objetos de avaliação processual ao final de cada módulo.

Em função do limite de páginas, apresentamos somente parte de uma das Sequências didáticas construída a partir do livro “Gabriel tem 99 centímetros” (Huber, 2013). Destacamos que esse livro é parte integrante das caixas enviadas às escolas por meio do PNAIC. Nas páginas que seguem, apresentamos as ações, bem como, o desenvolvimento das sequências didáticas.

O livro traz a mãe de Gabriel dizendo que ele já é um menino bem grande. Mas, de vez em quando, ele acha que ainda tem de crescer muito. Gabriel se compara o tempo todo com várias coisas. O livro possibilita abordar noções de medida de comprimento, comparação e estimativa.

Ação introdutória: Dois dias antes de iniciar a Sequência didática, levar para a sala de aula uma representação dos personagens Gabriel e sua mãe (por exemplo, fantoche, desenho, bonecos etc.) e colocar em um lugar de destaque na sala de aula. Certamente os alunos irão questionar. Diga que são pessoas que conhecerão dentro de dois dias. Durante esses dois dias que antecedem a leitura, vá fazendo um *Marketing* sobre a futura atividade (quem eles são, o que farão, o que podem trazer a nós), o objetivo dessa ação é criar um desejo nas crianças de ouvirem a história e o que está por vir na Sequência Didática.

Módulo 1: Roda de conversa para contação da história, este momento, tem como objetivo, estabelecer uma relação lúdica com a Obra Literária e conduzir um diálogo para explorar a capa e contar a história. Escolha um lugar agradável e sente-se com as crianças. (biblioteca, pátio, jardim).

Para conduzir a primeira rodada, privilegie questões norteadoras, tais como: Qual o título? Quem é o autor? Quem é o ilustrador? Qual a função dessas pessoas? O que traz de mensagem a ilustração da capa? Sobre o que tratará a história? Para esse momento faça o uso do livro para mostrar as gravuras, chamar a atenção para algum detalhe da história, ler uma frase, um parágrafo, levantar hipóteses sobre o que virá depois.

Em seguida, qual seja, momento de contação da história e interpretação do contexto do livro, procure estimular as crianças fazendo questionamentos acerca dos próximos acontecimentos da história. Sugestão de questionamentos⁴: “Eu me chamo Gabriel e, hoje de manhã, minha mãe, tirou minha medida”; O que vocês acham o que é medir? “Agora, eu tenho 99 centímetros. A mamãe me disse que é quase 1 metro; O que significa essa palavra metro? Dê alguns exemplos. Permita que as crianças falem livremente. Esse é um momento de escuta dos saberes que as crianças trazem a priori. Gabriel fala que “ser pequeno tem algumas vantagens”, vocês lembram quais vantagens ele fala? Ele também fala que “ser grande é bom”, Por que Gabriel fala que é bom ser grande? Vocês concordam com Gabriel? Poderiam me dizer outras vantagens que temos em ser pequenos e ser grandes?

A partir da leitura do livro e das respostas das crianças, chame a atenção dos alunos para as grandezas que podemos medir e que existem ao nosso redor e em nosso próprio corpo, como por exemplo, comprimento, altura, largura, “peso”. Com essa ação está se preparando a criança para o próximo módulo.

Módulo 2: Medir com passos, Brincadeira Mamãe, posso ir? tem como objetivo, vivenciar medida de comprimento de forma não convencional.

Para essa brincadeira, será necessário construir 2 dados (tipo de passo e quantidade). Inicialmente, fazer o sorteio de quem será a mamãe; apresentar o dado tipo de passo e o dado de quantidade e explicar os três tipos de passos, conforme figura 1: passo de formiguinha, passo de cão, passo de elefante e permaneça com está. A segunda ação é marcar o ponto de partida. Cada um na sua vez lança os dados. Vence quem chegar à mamãe primeiro A mamãe dá a ordem de acordo com o que foi sorteado no dado.

⁴Os questionamentos são apresentados em linguagem informal para que se possa estabelecer um diálogo mais próxima a linguagem da criança.

Figura 1: Passos para medir

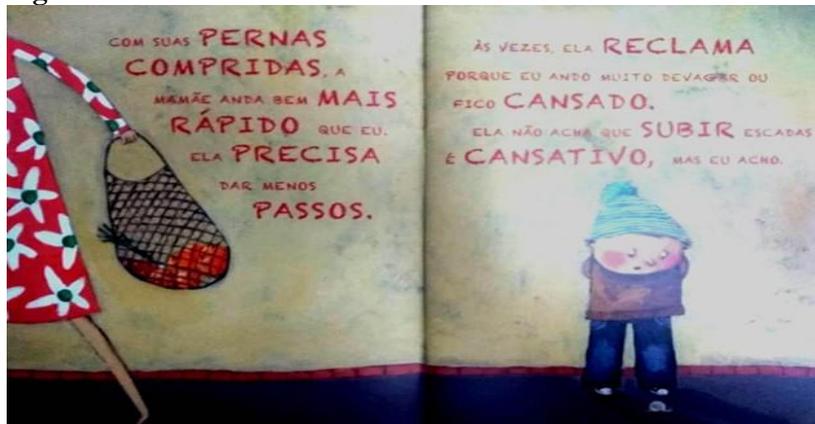


Fonte: Coleção *Bem-me-Quer - Matemática 1º ano*, p. 156, 2017.

Após a brincadeira, é fundamental investigar as ações. Nesse sentido, organize uma roda de conversa sobre a variabilidade das medidas dos passos. Sugestão de questionamentos: O que é melhor para ganhar o jogo: dar passos de elefante ou passos de formiguinha? Por quê? Qual a diferença entre eles? Todos os passos de cão são do mesmo tamanho? Explique; elabore situações problemas a partir desse contexto (Ex: Carlos e Gabriel têm a mesma idade e estavam brincando de Mamãe posso ir? Carlos deu dois passos, um de formiguinha e um de cão. Gabriel deu dois passos de dois passos de cão. Quem está à frente?).

É chegado o momento de realizar a atividade 3, que tem como objetivo, apresentar para os alunos trechos do livro (figura 2) e fazer uma reflexão. Sugestão de questionamentos: Por que a mãe de Gabriel dá menos passos que ele para percorrer uma certa distância? Por que Gabriel fica mais cansado que a mãe? Subir escada para você é cansativo como é para Gabriel?

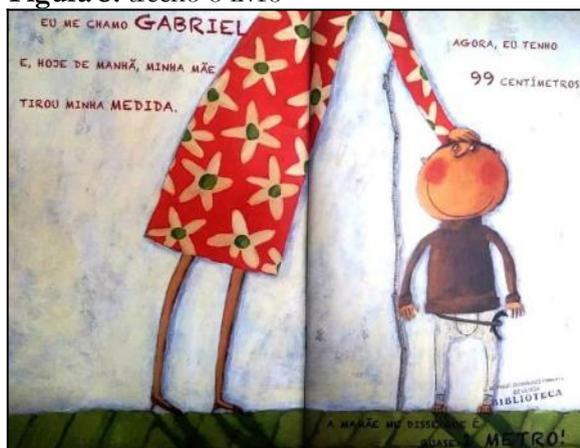
Figura 2: cenas do livro



Fonte: Huber, 2013, p. 10-11

No Módulo 3, o objetivo é realizar medições utilizando unidades de medidas não padronizadas. Para motivar as crianças a realizar a atividade – comparando-se com a medida de Gabriel, trazer a história no contexto da sala de aula, mostre a imagem (figura 3) para as crianças. Sugestões de questionamentos: Gabriel, o menino do livro tinha 99 centímetros... E, pensando nisso, agora me bateu uma curiosidade de saber quem é o maior e o menor aluno da turma; olhando todos os que estão na sala, quem será o maior? Quem é o menor? E como é possível comprovar que isso é verdade? Como podemos medir? Mas!! Na sala não temos fita métrica, o que poderemos usar para medir? (sugerir o barbante).

Figura 3: trecho o livro



Fonte: Huber, 2013, p. 2-3

Após o diálogo inicial, é momento de propor aos alunos o desafio, qual o seu tamanho. Para tal, sugerimos as seguintes ações: Dispor em papel *kraft*, um painel com nome e foto de cada aluno; realizar a medição de todos os alunos com barbante, anexando no painel o nome e a “altura” de cada um; discutir com os alunos o painel de medidas, levantando questões que enfoque estimativa comparação e quantidade (Quem é o maior, menor, mesmo tamanho). Elabore em conjunto com as crianças situações problema envolvendo as medidas.

O Módulo 4 – Instrumento convencional (fita métrica), o objetivo é reconhecer unidades padronizadas de medida: metro e centímetro; conhecer e perceber a utilidade das Medidas padronizadas. A Abordagem inicial é conhecer uma fita métrica. Realize as seguintes ações: Apresentar a fita métrica: Hoje trouxe uma fita métrica, que é o instrumento mais utilizado para realizar

medições; contar historicamente como surgiu a fita métrica; construir com as crianças uma fita métrica;

Conhecer em centímetros as alturas dos alunos da turma, comparando se são maiores ou menores que os personagens (Gabriel e sua mãe), é o objetivo dessa atividade. Para iniciar as discussões, apresentar para os alunos o trecho da história (figura 5). Sugestão de questionamentos: Gabriel, diz que a mãe dele é 76 centímetros maior que ele, será qual a altura de sua mãe? Leve para sala de aula fita métrica e solicite aos alunos que meçam uns aos outros e também a professora.

Figura 4: trecho do livro

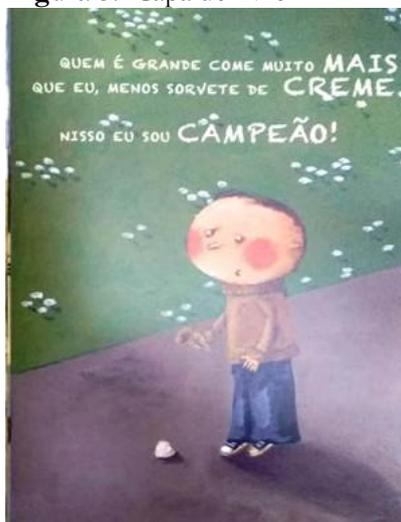


Fonte: Huber, 2013, p. 3-4

Uma vez realizada as medidas, elaborar quadro com os resultados métricos da turma, Sugestão de questionamentos: Confrontar os resultados medidos com o cordão, o resultado das medidas ficou igual? É mais fácil medir com fita métrica que com o cordão? Vocês sentiram dificuldade em usar esse tipo de sistema de medida? Por que vocês acham que as medidas foram padronizadas? Propor problematizações orais e escritas na lousa; mostrar que os instrumentos não convencionais não nos dão valores precisos.

No módulo 5, o objetivo é a Construção e leitura de tabelas e de gráficos de pictograma e colunas simples.

Figura 5: Capa do livro



Fonte: Huber, 2013

A história no contexto da sala de aula - Roda de conversa, Sugestão de questionamentos: Por que vocês acham que quem é grande come mais? Por que Gabriel disse isso? Será verdade? Gabriel afirma que com relação ao sorvete de creme, ninguém ganha dele! E você qual seu sabor preferido? Como podemos investigar qual o sabor preferido de cada aluno?

Ação: Realizar uma pesquisa para descobrir qual sabor de sorvete preferido da turma. Entregar para cada aluno o desenho de uma casquinha e da bola de sorvete pedir para colorirem a bola de acordo com sabor de sua preferência e colar na casquinha.

Para construir o gráfico realiza-se o seguinte procedimento: Colar as casquinhas (molde no anexo) no papel que será o aporte do gráfico/pictograma; construir a tabela e, por fim, interpretar os dados: comparar os que gostam mais e os que gostam menos de determinado sabor. Levantar questionamentos, tais como: - Será quantas crianças gostam do mesmo sorvete que Gabriel? Qual tem maior preferência?

Considerações: Ao final de cada módulo fazer atividades de registro para melhor fixação, podendo ser feitas até mesmo como atividades de para casa. Para esse momento, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que eles sejam os objetos de avaliação processual, ao final de cada módulo. A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação do tipo somativa.

Considerações finais

Reiteramos que a partir das respostas, verificamos que algumas das professoras fazem uso dos livros literários como recurso para ensino de Matemática, nas diferentes unidades temáticas, inclusive Grandezas e Medidas. De nossas análises, a partir do questionário, percebemos a necessidade que os professores têm de um apoio para suas práticas pedagógicas.

De nossas leituras e resultados de nossa investigação, inferimos que os livros de Literatura Infantil podem auxiliar o trabalho didático metodológico para o ensino de alguns conteúdos de Matemática, pois, ampliam a possibilidade de integração das diferentes dimensões do conhecimento, rompem com a monotonia, despertam a curiosidade, melhoram a oralidade e a capacidade de argumentação e de estruturação do pensamento e, sem dúvida, aumentam enormemente a capacidade de interpretação das mais variadas situações sejam elas matemáticas ou não.

Destacamos que a Literatura e a Matemática podem sim formar um “par perfeito”, pois a Literatura é uma possibilidade que pode proporcionar ao aluno a leitura e a compreensão dos elementos matemáticos de forma mais prazerosa e lúdica e, assim, apropriar-se desses conhecimentos de forma efetiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2. versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral - DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental - COEF.

Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (primeiro, segundo e terceiro anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2012.

BORDEAUX, A. L. et al. *Novo bem-me-quer matemática*, 1º ano. 4ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Grandezas e Medidas. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional MEC/SEB. Brasília, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.;

- SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- GRANJA, C. E.; PASTORE, J. L.; **Atividades Experimentais de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: SM, 2012.
- HUBER, A.; OLTEN, M. **Gabriel tem 99 centímetros**. São Paulo: Saber e Ler, 2013.
- LINS, Guto. **Que horas são?**. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2005.
- MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. [S.l: s.n.], 2011.
- MUNIZ, C.A.; BATISTA, C.O.; SILVA, E. B. **Módulo IV - Matemática e Cultura: Decimais, Medidas e Sistema Monetário**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- NASCIMENTO, Marcela Aparecida Duarte Oliveira. **O ensino de grandezas e medidas: uma investigação com um grupo de professoras do ciclo de alfabetização** / Marcela Aparecida Duarte Oliveira Nascimento. – Uberlândia, 2018.124 f.
- SILVA, A. C. **Matemática e Literatura Infantil: um estudo sobre a formação do conceito de multiplicação**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.
- SILVA, A. C.; RÉGO, R. **Matemática e Literatura Infantil: Um estudo sobre a formação do conceito de multiplicação**. In: BRITO, M. R. F. (org.). **Soluções de problemas e a Matemática escolar**. Campinas: Alínea, 2006. p. 207-236.
- SOUZA, Ana Paula G. de; OLIVEIRA, Rosa Maria M. A. de. **Articulação entre Literatura Infantil e Matemática: intervenções docentes**. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 23, p. 955-975, dez. 2010.
- SMOLE, C; CÂNDIDO, P.; STANCANELLI, R. **Matemática e Literatura Infantil**. 4. ed. Belo Horizonte: Lê, 1999.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Uberlândia, 2011.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- YOON, A. H.; YANG, H. W. **Quem vai ficar com pêssego?** São Paulo: Callis, 2011.

5

A TRANSVERSALIDADE PARA PREVENÇÃO DAS ISTs NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE UBERLÂNDIA/MG*

*Tania Mayra Boaventura Caixeta
Eloy Alves Filho
Maria Virgínia Dias de Ávila*

Introdução

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) constituem um grave problema de saúde pública em nível mundial, como apontam os dados epidemiológicos dos organismos internacionais. O Brasil não é uma exceção, pois apresenta os mesmos problemas, com o agravamento devido à desigualdade social.

A educação como um dever do Estado e da família pode e deve contribuir para a aprendizagem educacional, para a cidadania, para o mundo do trabalho e para a prevenção das ISTs, com o auxílio de professores qualificados, conscientes e comprometidos.

Segundo Brasil (2017), a Organização Mundial de Saúde (OMS) afirma que mais de um milhão de pessoas contraem uma ISTs por dia no mundo e, cada ano, cerca de 357 milhões de pessoas contraem uma das quatro ISTs: sífilis, clamídia, gonorreia ou tricomoníase. As estimativas quanto ao acometimento de infecções sexualmente transmissíveis na população ativa, a cada ano, são: Sífilis: 937.000; Gonorreia: 1.541.800; Clamídia: 1.967.200; Herpes genital: 640.900; HPV: 685.400. Por outro lado, a identificação de novos casos de AIDS no Brasil tem se estabilizado nos últimos dez anos, com uma média de 20,7 casos para cada 100 mil habitantes.

A ação conjunta da saúde e educação no espaço escolar é fundamental para se desenvolver uma educação sexual também por meio da prevenção das ISTs, junto aos adolescentes no ambiente escolar. Isso porque a educação é a peça chave para o desenvolvimento da pessoa, da sociedade e do país.

Desse modo, requer-se a união dos profissionais da saúde e de professores para se desenvolverem metodologias criativas e atrativas para serem desenvolvidas com os alunos, visando abordar a prevenção contra as ISTs entre os jovens, conscientizando-os para uma vida sexual saudável e não transmissora de doenças.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.87-102

Carneiro (2015) alerta que urge implementar propostas de prevenção de doenças e promoção de saúde para essa população. Nessa etapa da vida, risco e vulnerabilidade estão atrelados às características próprias do desenvolvimento psicoemocional. Por um lado, o sentimento de imunidade, a onipotência, o desejo de experimentar coisas novas; por outro, a timidez e a baixa autoestima podem tornar os adolescentes potencialmente frágeis, levando-os a soluções externas inadequadas para seus problemas, como o uso de drogas.

As questões da educação em saúde sexual com adolescentes devem ser cuidadosamente trabalhadas, especialmente no ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula, com a função de conscientizar os jovens e se prevenirem contra as ISTs. Desse modo, requer-se a união dos trabalhos dos profissionais da saúde e dos educadores, desenvolvendo meios para se promover a saúde no ambiente escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação sexual deve ser instituída como tema transversal nas disciplinas das instituições de educação básica, visto que a escola é apontada, pelo Ministério da Educação, como um importante instrumento para veicular informação sobre formas de evitar gravidez e de se proteger das ISTs (BRASIL, 1998).

A escola e o professor podem auxiliar os alunos a compreenderem melhor esse universo (LOPES, 2016). Mesmo tendo sido realizados numerosos estudos com adolescentes, enfrentamos epidemias das IST/ AIDS no país. Só de HIV, uma das mais graves ISTs, houve aumento principalmente entre os mais jovens. Na faixa etária dos 20 aos 24 anos, a taxa de detecção subiu de 16,2 casos por 100 mil habitantes, em 2005, para 33,1 casos em 2015, informou o Ministério da Saúde (BRASIL, 2017). O país tem registrado, anualmente, uma média de 41,1 mil casos novos de HIV nos últimos cinco anos (BRASIL, 2017).

A escola é, então, um ambiente adequado para o desenvolvimento de ações educativas, atuando nas diferentes áreas dos saberes humanos, uma vez que, por se tratar do cotidiano dos adolescentes, onde permanecem a maior parte do dia, sentem-se seguros para expressarem suas dúvidas, medos e sentimentos (CARNEIRO, 2015).

Assim sendo, as Infecções Sexualmente Transmissíveis constituem-se um problema de saúde pública podendo ser minimizadas por meio da educação escolar com a participação direta de professores qualificados.

Por isso considera-se importante uma formação continuada para professores no que se refere à educação sexual e à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis aos adolescentes no ensino fundamental II, pois o tema não perde sua relevância, mas as técnicas, os conceitos e as formas de abordagens são altamente mutáveis.

Em razão do exposto, para este capítulo, estabeleceu-se como objetivo a compreensão, a análise dos conteúdos e das práticas educativas abordadas sobre educação sexual e a prevenções das ISTs no espaço escolar.

Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs): breves apontamentos

As ISTs são causadas por bactérias, vírus ou outros microrganismos e sua transmissão se dá, predominantemente, por meio de contato sexual sem o uso de preservativos, masculino ou feminino, com uma pessoa infectada. Pode acontecer também por contaminação vertical de mãe para filho durante a gestação, no momento do parto e/ou da amamentação (BRASIL, 2011a). Ocorre também por meio da transfusão de sangue contaminado, pelo contato indireto pelo compartilhamento de utensílios pessoais (como roupas íntimas), seringas e outros objetos mal higienizados (BRASIL, 2011a).

Na maior parte dos casos, as ISTs são assintomáticas, porém estes agentes podem ocasionar uma grande multiplicidade de sintomas e manifestações clínicas (MARTINS et al, 2018). Em razão disso, há uma preocupação com a população jovem. Segundo dados da OMS, a maioria dos jovens dá início à sua vida sexual ativa cada vez mais cedo, geralmente entre 12 e 17 anos (CASTRO et al, 2004).

Por esta razão, podem-se aumentar as chances de exposição a uma infecção, em função de praticarem sexo desprotegidos, seja por falta de conhecimento adequado e/ou equivocadas informações. É indispensável para esta faixa etária, facilitar o acesso às informações corretas no âmbito da sexualidade, no que se refere aos riscos, precauções e cuidados, principalmente, devido ao início da vida sexual (SILVA, 2015).

Atualmente, as mídias sociais se tornaram parte integrante da vida diária dos adolescentes. Nessa linha de pensamento, Cookingham e Ryan (2015) afirmam que, embora o advento da internet tenha aumentado a dispersão de informação e a comunicação em todo o mundo, também teve um impacto negativo no bem-estar sexual e social de muitos usuários e adolescentes. Pode-se dizer que a quantidade de informação repassada por esses veículos de comunicação não significa, necessariamente, qualidade e muito menos difusão de cuidados relacionados à sua saúde.

Neste sentido, Silva (2013) pondera que os adolescentes saturados com informações superficiais e equivocadas por meio das mídias, como a exploração do corpo humano com chamadas sobre sexo de maneira inapropriada para a idade e sem conotação de saúde e responsabilidade, tornando-os ainda mais vulneráveis para a preparação para a vida adulta.

Essa vulnerabilidade vivenciada pelos jovens deve ser um indicador para a elaboração e planejamento de ações para saúde sexual e reprodutiva que visem à realização de cuidados holísticos e sensíveis que podem ser viabilizados pelos sistemas de saúde e educacionais (BRASIL, 2009).

Sabe-se que a população jovem é considerada a mais vulnerável às ISTs, principalmente HIV (BRASIL, 2011a). Estima-se que, no Brasil, a cada ano, quatro milhões de jovens tornam-se sexualmente ativos e que ocorram cerca de 12 milhões de ISTs ao ano, das quais, um terço em indivíduos com menos de 25 anos (CASTRO et al, 2004).

A condição de epidemia foi estabilizada, mas o surgimento de 39 mil novos casos ao ano, ainda ressalta o quanto é importante investir em ostensiva orientação aos mais jovens, inclusive nas operadoras de saúde. O ministério persegue a meta 90-90-90 das Nações Unidas contra a AIDS 90% de pessoas testadas, 90% tratadas e 90% com carga viral indetectável até 2020.

Apesar de as informações sobre as ISTs circularem livremente, sobretudo nos dias atuais com o uso intenso das redes sociais, o jovem brasileiro não se preocupa em se prevenir. Seja por não ter tido contato com alguém doente ou por acreditar que “isso nunca vai acontecer” com ele.

Outra ISTs que preocupa as autoridades é a sífilis, devido ao disparo no número de casos. A doença pode provocar sequelas graves para a vida toda. Desde 2010, percebe-se isso em relação à sífilis. Os dados de notificação mostram o aumento não só de sífilis adquirida (por transmissão sexual) em adultos, mas também da congênita, transmitida da mãe para o bebê, que pode ocorrer durante toda a gestação (BRASIL, 2012a).

Dados do Ministério da Saúde apontam que, entre os anos de 2014 e 2015, a sífilis adquirida teve um aumento de 32,7%, a sífilis em gestantes 20,9% e congênita, de 19%. Em 2015, o número total de casos notificados de sífilis adquirida no Brasil foi de 65.878. No mesmo período, a taxa de detecção foi de 42,7 casos por 100 mil habitantes e a maioria é em homens, 136.835 (60,1%) (BRASIL, 2015)

Em Uberlândia, cidade local da pesquisa, dados obtidos pelo setor gestão de informações hospitalares e setor de estatísticas e informações hospitalares do Hospital de Clínicas da Universidade Federal (HCU-UFU), que é destaque como uma das principais referências para atendimento médico hospitalar da região do Triângulo Mineiro, estão apresentados na Tabela 1. Os dados demonstram representatividade significativa de número de casos de infectados por ISTs tanto na vida do adolescente como no período da gestação, inclusive causando problemas de agravamento da doença e prejudicando a saúde das pacientes grávidas, levando a disseminando as ISTs por meio da contaminação transversal.

Tabela 1: Atendimento HC UFU das ISTs, no período de 2014 a 03/2020 na faixa etária de 10 a 19 anos.

Infecção Sexualmente Transmissíveis	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Infecção pelo vírus da Imunodeficiência humana HIV/AIDS	22	17	10	34	45	24	5	113
Estado de Infecção assintomática pelo vírus da Imunodeficiência HIV	14	4	8	16	10	11	5	68
Sífilis de diversas formas nas manifestações clínicas	5	5	1	16	26	32	4	89
Papilomavirus	1	1	3	9	11	8	-	33

Fonte: HCU-UFU

Conforme dados da Tabela 1, verifica-se que são muitos os casos de doenças pelo vírus da Imunodeficiência Humana HIV/AIDS, destaca-se também os casos de Sífilis. Cabe ressaltar que, dentro do mesmo ano, os pacientes estão contados distintos, ou seja, uma mesma paciente é contada apenas uma única vez, porém ela pode aparecer novamente em ano diferente.

Segundo o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas de Infecções Sexualmente Transmissíveis, algumas infecções possuem altas taxas de incidência e prevalência, apresentam complicações mais graves em mulheres, e facilitam a transmissão do HIV. E ainda podem ser associados à culpa, ao estigma, à discriminação e à violência, por motivos biológicos, psicológicos, sociais e culturais (BRASIL, 2015). Os dados que constam no levantamento estatístico do atendimento HC UFU das doenças pelo vírus da Imunodeficiência Humana HIV/AIDS e casos de Sífilis no período de 2014 a 03/2020, totalizando 303 casos, se apresentam dentro da equivalência das estatísticas nacionais.

Neste levantamento, nota-se um número expressivo de casos no período de 2014 a 2019 de pacientes infectados e/ou portadores do HIV/AIDS, totalizando 183 pacientes distintos. No caso do HIV/AIDS, os dados estatísticos mostraram que no ano de 2019 foram identificadas 24 pacientes com a doença, 14 casos a mais se comparados ao ano de 2016, porém identificando um decréscimo em comparação ao ano anterior de 2018 com 45 casos. No ano de 2020, até março já tinha sido contabilizado 5 casos.

No período de 2014 a 03/2019, se compararmos os números de casos de adolescentes grávidas infectadas com vírus HIV/AIDS e adolescentes grávidas com vírus da Sífilis, constatamos um crescimento exponencial, conforme se constata na Tabela 2. A primeira classificação apresentou 38 casos e a segunda 185 incidências, totalizando 150 casos a mais que a contaminação com HIV/AIDS. Apesar do método preventivo aplicado atualmente para as

duas patologias ser o mesmo, o uso do condon, a popular camisinha, durante o coito ser de custo relativamente baixo ou até mesmo distribuído gratuitamente pela rede pública de saúde, a incidência destas doenças continua a crescer.

Tabela 2: Gestações com faixa etária entre 10 e 24 anos

Gravidez	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Gravidez Saudável (sem IST)	432	287	155	256	332	331	120	1913
Gravidez com Sífilis	17	23	33	48	50	52	20	273
Gravidez com Infecção Gonocócica	-	-	-	-	1	-	2	2
Gravidez com Papilomavirus	-	-	3	2	2	1	-	8
Gravidez com AIDS	7	5	4	4	-	-	4	24
Gravidez com HIV	5	3	9	6	8	7	-	38
Total por ano	461	318	204	316	393	391	146	2258

Fonte: HCU-UFU

Os dados possibilitam analisarmos que, no mesmo período de 2014 a 03/2020, foram notificadas pelo Hospital das Clínicas da UFU 243 adolescentes infectadas pela Sífilis em estado de gestação. Este fenômeno tanto no momento do parto como no pós-parto imediato pode acarretar em agravamento da saúde da mãe e também do filho, levando a sérias complicações, colocando em risco a vida da gestante e do feto.

É possível perceber nas tabelas 1 e 2 que, no período de 2014 a 2019, os casos de gravidez na adolescência portando sífilis passaram de 17 casos para 52 casos, com um acréscimo de mais de 100%. Em 2019 foram contabilizados 52 casos e em 2020 até o mês de março haviam 20 casos, confirmando relevante crescimento contínuo das doenças na região de Uberlândia.

Realizando uma análise de gestantes adolescentes saudáveis em comparação com a somatória das gestantes que se apresentam com sífilis, AIDs e HIV, encontra-se uma porcentagem de 16,5% de gestantes adolescentes infectadas num período de 2014 a 2019.

Em razão do exposto, a educação sexual, na fase da adolescência, não deve ser de forma punitiva, considerando a importância da consciência dos preconceitos e das dificuldades secularmente vivenciadas como a desinformação e a repressão sexual.

As disciplinas de Biologia, Ciências, Educação Física, Língua Portuguesa, História, etc, enfim, o tema pode ser tratado de forma transversal

em todos os conteúdos e o longo do período letivo. Segundo Silva (2015), professores dessas disciplinas acabam sendo os principais e, às vezes, os únicos responsáveis por trabalhar o assunto com os alunos e, ainda assim, somente com o conteúdo trazido nos livros didáticos que se resumem à fisiologia da reprodução, anatomia e temas tradicionais da adolescência como a prevenção da gravidez e das DSTs/AIDS.

Percurso metodológico

Escolheu-se como metodologia a pesquisa qualitativa na modalidade de pesquisa de campo utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e um roteiro previamente estabelecido para despertar o interesse e comprometimento do sujeito da pesquisa. Segundo Duarte (2013), a pesquisa qualitativa é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal rural, localizada na região de Sobradinho, no município de Uberlândia/MG¹, a qual atende 100 alunos do ensino fundamental de ambos os sexos. Buscou-se analisar os saberes dos professores² e as práticas utilizadas em sala de aula a respeito da educação sexual com um olhar voltado para a prevenção das ISTs, junto aos alunos na fase da adolescência. Participaram da pesquisa profissionais da área da educação da rede pública de ensino, os quais atuam junto às crianças e adolescentes na Escola Municipal de Sobradinho. Foram entrevistados 11 profissionais, dos quais dez professores e um pedagogo. Destes professores, dois são da grande área das Ciências Exatas, três das Ciências Humanas e um das Ciências Biológicas.

A coleta dos dados se deu de forma individual e colaborativa por meio de uma entrevista semiestruturada com roteiro, no período de fevereiro a março de 2020. Possibilitou avaliar junto com os professores a importância e a necessidade ou não de tratar o tema em sala de aula. Foi possível também identificar as lacunas sobre o tema, com a finalidade de elaborar uma proposta de formação continuada para os professores do ensino fundamental, contendo ações e/ou práticas educativas.

¹ Este capítulo divulga parte das análises apresentadas na dissertação de Mestrado “Educação e saúde: uma proposta transversal para prevenção das ISTs no ensino fundamental em uma escola de Uberlândia, M.G, defendida no ano de 2020, na Universidade de Uberaba.

² O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UNIUBE, via Plataforma Brasil, sendo aprovado no dia 20 de novembro de 2019, por meio do parecer: 3.716.399.

Nas análises do conjunto de dados foram utilizados os conceitos de Bardin (2011), que considera a análise de conteúdo como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Realizou-se um minucioso trabalho para elaboração desta análise conservando a integridade dos dados coletados até a produção dos resultados, com o devido cuidado para se manter a descrição fidedigna das respostas.

Para compilar as informações analisadas utilizaremos registros escritos e verbalizados, garantindo a confidencialidade. Após uma investigação detalhada dos elementos, agrupando as partes em comum a que cada um destacou, a categorização permitirá uma melhor leitura.

Segundo Bardin:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo a analogia, com os critérios previamente definidos. (BARDIN, 2011, p. 147)

O processo classificatório é notável na análise de uma atividade científica. As categorias apresentadas por Bardin (2011) serão analisadas nas discussões dos resultados.

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) pelo olhar dos docentes de uma escola rural do município de Uberlândia/MG

O uso de preservativos e a adoção de medidas e atividades educativas, por meio da constante informação, são fatores que contribuem para o declínio das taxas crescentes destas doenças, reduzindo também os custos para o sistema de saúde e as complicações relacionadas à qualidade de vida da população jovem. Diante desses dados assustadores e crescentes, devem-se tomar precauções e medidas a fim de evitar essa aceleração dos casos infectados de gravidez principalmente na adolescência.

Com isso, uma das soluções cabíveis, discutidas com os profissionais da educação na escola estudada, é o aprimoramento por meio da formação continuada dos professores para informar melhor tanto os alunos adolescentes quanto os pais acerca das ISTs, das suas consequências e das prevenções cabíveis.

Foram elencadas algumas categorias de análise descritas por Bardin (2011) que permearam o entendimento da situação da abordagem do tema junto aos alunos.

Categoria A- Percepção e importância da abordagem pelos professores, sobre educação sexual, no que se refere às prevenções das IST.

Os professores, ao serem indagados sobre sua concepção a respeito das ISTs, apresentaram um sentimento de preocupação a respeito da abordagem. Consideraram a prevenção das IST como um tema importante, especialmente na adolescência, considerando a relevância social conferida pela ocorrência de IST e AIDS e gravidez nesta faixa etária. O conhecimento sobre os métodos contraceptivos e os riscos advindos de relações sexuais desprotegidas é fundamental para que os adolescentes possam vivenciar o sexo de maneira adequada e saudável, assegurando a prevenção da gravidez indesejada e das IST /AIDS, além de ser um direito que possibilita cada vez mais ao ser humano o exercício da sexualidade desvinculado da procriação.

Quanto à consideração se as ISTs seriam um problema de saúde pública simples ou grave, a participação dos professores deixa claro, quando 90% dos participantes consideraram que é um problema grave. Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2015), considera-se que as ISTs são um grave problema de saúde pública por ocorrer com alta frequência na população e têm múltiplas apresentações clínicas.

Categoria B- Autopercepção da participação nas ações de formação continuada, durante a trajetória docente, em que foram abordados temas sobre educação sexual.

No levantamento dos dados, 40% dos participantes estiveram em palestras, participaram de grupo de estudos e acessaram páginas de órgãos governamentais que se reportam ao tema. Ações consideradas importantíssimas para ampliarem os conhecimentos e práticas sobre o assunto.

No diálogo sobre a necessidade de se ter profissionais da saúde no espaço escolar para auxiliarem na construção do tema de forma transversal e colaborativa, entenderam que poderiam contribuir, sobremaneira, para a formação e informação dos professores. Com estes subsídios e conteúdo, poderiam conscientizar os adolescentes a respeito da prevenção das ISTs na sala de aula de forma mais técnica e educativa.

Categoria C – Participação colaborativa dos professores na construção de novos saberes a respeito da educação sexual e as prevenções das IST e sua aplicabilidade.

Outro aspecto inquirido aos professores foi: qual seria sua opinião em se trabalhar na escola com os adolescentes o tema das Prevenções das ISTs e quais suas consequências para a sociedade. Analisando essas respostas compreende-se a preocupação de todos os professores quanto a relevâncias do

trabalho da Educação sexual e das prevenções das ISTs no espaço escolar. Destaca-se a afirmação de um dos professores participantes, que salienta:

O assunto é abordado, mas não com ênfase em ISTs. Quando se conversa a respeito da educação sexual, é superficial e não existe uma metodologia adequada para conscientizar os adolescentes sobre a importância de se prevenir contra as ISTs. (PARTICIPANTE 1).

Sugere-se desenvolver a criticidade nos educandos, a fim de que se possibilite o repensar de novas estratégias de ensino, visto que os temas relacionados à educação sexual são abrangentes e do interesse direto dos jovens, da escola, bem como de toda sociedade.

Pode-se constatar, por meio da pesquisa, que na escola tem uma escassez de atividades voltadas para a prevenção das ISTs, por meio da educação sexual. E essa ausência pode revelar algum despreparo, pouca informação e a insegurança dos professores para abordarem do tema com os alunos de forma aberta e transparente.

Essa realidade revela a necessidade de se promover uma educação continuada sobre o tema para os professores. Pode ser elaborada de forma colaborativa e participativa com profissionais da saúde, principalmente de enfermeiro.

A prática das teorias de enfermagem vem, historicamente, operando para o desenvolvimento da construção da enfermagem, permitindo aos profissionais expor e elucidar aspectos que fazem parte da sua realidade assistencial. Como importante exemplo, o auxílio para o autocuidado. Adolescentes não podem ser considerados nem criança, nem adulto. Evidencia-se a dificuldade em se definir como indivíduo, em assumir seu papel social e suas novas responsabilidades, inclusive com o autocuidado.

A Teoria do Autocuidado engloba a atividade de autocuidado e a sua exigência terapêutica. O autocuidado deve ser realizado de forma efetiva para manter a integridade e o funcionamento estrutural. É uma prática apreendida e uma ação deliberada realizada de forma contínua de acordo com os estágios de crescimento, amadurecimento, estado de saúde e fatores ambientais do indivíduo (OREM, 2001).

Assim, ao longo da vida, o autocuidado é aprendido e ajustado continuamente a depender da fase de desenvolvimento, dos recursos disponíveis e das necessidades da pessoa. Para Orem (2001), ação de autocuidado é a competência do indivíduo para engajar-se no cuidado de si mesmo e envolve atitudes de tomada de decisões voluntárias e intencionais. É a capacidade humana na promoção do autocuidado.

Categoria D – Análise do envolvimento da equipe pedagógica na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e da contemplação da questão da educação sexual e as prevenções das ISTs.

Por meio da análise das falas e nota de campo, bem como pesquisa no PPP, a questão do tema educação sexual e as prevenções das ISTs não é tratada de forma enfática ou mesmo pontual no Projeto Político Pedagógico da escola. Evidencia-se uma lacuna na efetividade de ações, de práticas educativas ou de atividades específicas sobre a temática. Segundo um dos sujeitos da pesquisa o problema “Foi tratado como temas a serem abordados em oficinas ou palestras”. (D6) mas não inserido no Projeto Político Pedagógico.

A escola faz parte do ambiente do cotidiano dos adolescentes, onde acontecem a permanência, o convívio diário entre colegas e professores. Este convívio favorece uma relação de familiaridade, onde se sentem seguros para expressar suas dúvidas, medos e sentimentos e buscarem colaborativamente, com a participação de um professor, soluções para seus problemas e angústias.

Dessa forma, a formação continuada na visão dos sujeitos da pesquisa foi vista como uma oportunidade para atualização de novos conteúdos, conceitos, técnicas de inovadoras além de novas práticas educativas em sala de aula. Segundo Libâneo (2004, p. 227),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

O docente precisa tomar consciência de que esse processo deverá estar presente em toda a sua vida profissional, enriquecendo sua prática, e proporcionando mudanças ao longo de sua carreira, enriquecendo o seu currículo profissional e colaborando com a formação de um indivíduo mais crítico, criativo, capaz de ir buscar um futuro melhor.

Considerações finais

Constatou-se, por meio da pesquisa, que a falta de informação é um dos empecilhos para a introdução da educação sexual a respeito da prevenção das ISTs, nas instâncias socioeducacionais, pois o profissional necessita obter os aportes teórico e técnico para se apropriar do assunto. Por isso os profissionais da educação que trabalham com adolescentes precisam ser melhor

informados e capacitados sobre educação sexual e as prevenções das ISTs para esclarecerem e conscientizarem os jovens.

Neste sentido, reforça-se a importância da solidariedade, da amorosidade e do incentivo para o ensino aprendizagem em todos os seus seguimentos, com uma alusão esperançosa de Paulo Freire (1996) para quem o ato de ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a todas formas de discriminação.

No campo da pedagogia, Freire (2014) propõe uma nova forma de educar: a educação problematizadora, que gera consciência no indivíduo inserido no mundo no qual vive, a ideia de que deve existir uma troca contínua de saberes. Esta educação motiva uma criação de concepção crítica e sistemática dos fatos. “Ademais, a educação problematizadora se faz assim um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que é em que se acham”. (FREIRE, 2014, p. 100).

O autor ainda evidencia a prática do diálogo como a essência da educação como de liberdade e dialogicidade, destacando que o “[...] diálogo é uma exigência existencial. E o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”. (FREIRE, 2014, p. 109)

Os educadores e os profissionais de Saúde são personagens fundamentais para o processo educacional e na constituição de cidadãos conscientes de suas responsabilidades, com pensamentos analíticos e reflexão e crítica dos fatos. Devemos conscientizá-los de seu papel social e, principalmente, os fazer protagonistas e multiplicadores do saber (ARAÚJO, 2014).

Há uma aliança entre a educação e a saúde, uma relação de debate que se volta para a integralidade do ser humano. Neste sentido, a intervenção não é somente levar a escola a refletir sobre suas práticas e saberes, mas também, tornar essa reflexão fértil e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem.

Além de sua formação inicial acadêmica, o docente deve estar disposto a se aperfeiçoar, inovar, buscar um diferencial para suas aulas, através de práticas pedagógicas que estimulem o aluno em sua aprendizagem, fazendo com que o estudante associe o conteúdo à prática na vida cotidiana.

O profissional prudente faz escolhas alicerçado no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, política e humana. Os profissionais da educação também estão conscientes de seu inacabamento, ou seja, reconhecem a necessidade de formação contínua para atualizar conhecimentos e acompanharem a modernização tecnológica, as características da sociedade em mudança e sobretudo a qualidade contínua da educação.

As contribuições da pesquisa apontam que a formação continuada em educação sexual na prevenção das ISTs para o professor, com o professor e pelo professor requer múltiplas discussões, que necessitam de uma análise contínua e detalhada. Todavia representa uma alteração na estrutura do desenvolvimento pessoal e profissional, levando o trabalho docente a mudanças. Promove uma reflexão intencional e problematizadora da prática do professor na escola, bem como, sobre suas responsabilidades com a formação integral dos jovens, educação, saúde e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Referências

ARAÚJO, P. F. de. **A escola como lócus de educação sexual e prevenção das DST/ HIV/AIDS**: comunicação e diálogo entre professores, pais e alunos adolescentes. Fortaleza: UFCEsponível em: http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFOR_54fc6cda4ef41da1a528bc29d01cff86. Acesso em: 14 set. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde na escola**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Dados e pesquisas em DST e Aids**. jan. 2011. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pagina/dst-1>. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico – Sífilis**. v. 47, n. 35 Brasília: , 2012. Disponível em: http://portal.arquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/outubro/31/2016_030_Sifilis-publicacao2.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis**. Brasília: Ministério da Saúde, 13 de novembro de 2015.

Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolo_clinico_diretrizes_terapeutica_atencao_integral_pessoas_infecoes_sexualmente_transmissiveis.pdf.

Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Estudo de Prevalência e Frequências Relativas das DST** - MS. Secretaria de Vigilância à Saúde, PN DST/Aids. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

CARNEIRO, R. F. et al. Educação sexual na adolescência: uma abordagem no contexto escolar. **Revista de Políticas Públicas- SANARE**, Sobral, v. 14, n. 01, p. 104-108, jan./jun. 2015.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

COOKINGHAM, L.M.; RYAN, G.L. O impacto das redes sociais no bem-estar sexual e social dos adolescentes. **J Pediatr Adolesc Gynecol**, v. 28, n. 1, p. 2-5, fev., 2015.

DUARTE, V. M. do N. **Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. Goiânia, Série Monografias Brasil Escola, 2013.

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

REIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MARTINS, D. C. et al. Comportamento sexual e infecções sexualmente transmissíveis em mulheres de apenados. **Rev. Latino-Am**, Ribeirão Preto, v. 26,n. 1, p. 1-9, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692018000100356&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2020

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiania: Alternativa, 2004.

LOPES, E. M; DEFANI, M. A. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. PARANÁ: UEM .

OREM, D. E. **Nursing**: Concepts of practice. 6. ed. St. Louis: Mosby, 2001.

SILVA, A. O. **A Problemática da abordagem das doenças sexualmente transmissíveis pelos professores de ciências e biologia de escolas públicas:** uma realidade da Sorocaba. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9468/1/Amanda%20de%20Oliveira%20Silva.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

SILVA, R. da. Quando uma escola de ópera na conscientização dos jovens adolescentes não combate às DSTs. **Educ. ver**, Curitiba, v. 18 n. 57, p. 221-238, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000300221&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jul. 2020.

6

O BULLYING NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: MARCOS JURÍDICO-NORMATIVOS*

Máben Tavares Vasconcelos
Selva Guimarães

Introdução

No mundo contemporâneo, variadas formas de violência têm sido evidenciadas na sociedade. Por se tratar de fato social, abrange diversos espaços, em especial, a escola, onde são demonstradas de forma sistemática, manifestações de discriminação social, racial, de gênero, preconceitos religiosos e outras, que se caracterizam como *bullying*.

O termo *bullying* origina-se da palavra inglesa *bully* (bull + y = bully - violento tal qual boi, touro), que significa “brigão, valentão”. O Professor Dan Olweus, da Universidade de Bergen, na Noruega, foi um dos pioneiros a se interessar pelo assunto, no período de 1978 a 1993, época em que desenvolveu uma pesquisa com alunos, pais de alunos e professores de escolas, diagnosticando e sistematizando o fenômeno *bullying*.

Segundo Fante (2008), o *bullying* é um fenômeno encontrado nas relações entre pares, em especial, estudantes. Para autora

O bullying é uma das formas de violência que mais cresce no mundo e é causa de grande sofrimento entre os escolares. Como consequências, encontram-se o comprometimento da saúde emocional, da qualidade das relações interpessoais, da construção da cidadania e, principalmente, da ruptura do processo educacional; o bullying pode ser apontado como uma das causas dos elevados índices de evasão e retenção escolar no país (FANTE, 2008, p. 21).

Afirma ainda que “[...] violência que se apresenta de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima” (FANTE, 2005, p. 21). Várias são as consequências advindas para a vítima do bullying, as quais vão desde o estresse, o qual ocorre invariavelmente, até a prática do suicídio em alguns

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.103-120

¹ Este texto faz parte da Dissertação/Produto: VASCONCELOS, M. T. O bullying na educação escolar: contribuições para o conhecimento e a formação de professores. Uberlândia: UNIUBE, 2019. Mestrado Profissional em Formação de Docentes para a Educação Básica.

casos. Existem ainda outros malefícios, como a baixa autoestima, a autoflagelação dentre outros, o que pode ocasionar inclusive a evasão escolar, o qual atinge praticamente todas as faixas etárias escolares no Brasil e a atenção dirigida a isso depende muito da prevenção e combate ao bullying escolar, tendo em vista ser o mesmo uma de suas causas.

Vale lembrar que o autor também é afetado pela violência, pois o fato de exercer o papel de agressor pode estar ligado a atitudes antissociais. Muito embora possa não parecer, as testemunhas do *bullying* também sofrem consequências em razão dele, quando, por exemplo, permanecem com sensação de tristeza, desamparo, culpa por não ter tido nenhuma atitude e até raiva do agressor.

A ONU – Organização das Nações Unidas, divulgou os seguintes dados sobre as práticas de bullying:

No ano de 2017, a Organização das Nações Unidas – ONU realizou uma pesquisa, onde ficou demonstrado que metade das crianças dos jovens do mundo já sofreram Bullying. A mesma instituição informou que no Brasil, esse percentual é de 43%, taxa semelhante a outros países da região: Argentina (47,8%), Chile (33,2%), Uruguai (36,7%) e Colômbia (43,5%). Em países desenvolvidos, a taxa também gira em torno de 40%, como é o caso de Alemanha (35,7%), Noruega (40,4%) e Espanha (39,8%). (NAÇÕES UNIDAS, 2017).

Os números de incidência de *bullying* são elevados. Isso ocorre, não só nos países da América, mas também em outros países, o que demonstra a generalização do problema. Assim, o *bullying* tornou-se um problema cada vez mais recorrente, o que demonstra atos de violência notórios como informados pela mídia, o que justifica o desenvolvimento de pesquisas e estudos para compreensão e prevenção do problema.

Este texto apresenta alguns dos resultados de uma investigação bibliográfica e documental (FLICK, 2009; CELLARD, 2012) com o objetivo de analisar o *bullying* escolar no arcabouço jurídico, nas políticas públicas. O *corpus* documental foi constituído de leis, projetos, convenções, documentos de políticas públicas e diretrizes adotadas para a prevenção e o combate ao *bullying* no ambiente escolar.

Breve revisão histórica

A história do *bullying* relaciona-se à história da violência, que é sua precursora. Segundo Faria (2017), a violência ou o excesso dela vem sendo

detectada desde os primórdios, como por exemplo, nos corpos encontrados do período da pré-história²,

Verificamos, pois, na bibliografia da área que, nas relações sociais, fatores como o desrespeito às diferenças físicas, pessoais, religiosas, de raça, entre outras, são recorrentes no processo histórico. As causas e as formas da violência são variadas. Ao longo do tempo, os estudiosos evidenciam que os fatos e mudanças sociais e históricas trazem à tona novas formas. A violência no Brasil é multicausal. Em sua dimensão estrutural é consequência de crises econômicas, da miséria e da pobreza da população e em sua dimensão cultural refere-se às profundas modificações ocorridas no sistema de valores e nas relações sociais.

No Brasil, o combate à violência passou a ser judicializado com o fim do período colonial e Independência do Brasil³, os códigos criminais⁴ foram elaborados no sentido de catalogar condutas reprováveis [...] e aplicar sanções previamente estabelecidas de modo a tornar equânime o *jus puniendi*". Lei após lei e, em 1º de janeiro de 1942, entrou em vigor o Código Penal Brasileiro, legislação que permanece em vigor até os dias de hoje, com modificações (FARIA, 2017).

Os estudos e pesquisas demonstram as causas e intenções de atos violentos, que, muitas vezes, evoluem para problemas maiores ou, ainda, se ramificam para outras vertentes, que podem gerar crimes.

Apesar da ausência de estatísticas confiáveis, é de se supor que a violência cresceu no Brasil desde 1964, tanto na cidade como no campo. Esta violência aumentou por via institucional e é bem simbolizada pelo binômio “segurança e desenvolvimento”. Para acelerar a acumulação de capital e efetuar uma modernização conservadora, o regime que tomou o poder em 1964 desmantelou as antigas lideranças sindicais populistas, extinguiu a estabilidade no emprego, promoveu o arrocho salarial, criou uma legislação de exceção e se valeu do recurso constante ao arbítrio (OLIVEN, 2010, p. 16).

A história registra a existência do fenômeno em muitos momentos, no entanto, segundo Perisse (2009), agressões deste tipo já eram identificadas nas escolas nos séculos XVIII e XIX, quando o comportamento era visto como

² Na historiografia tradicional é considerado o período que antecede a invenção da escrita, desde o começo dos tempos históricos registrados até, aproximadamente, 3 500 a.C.

³ Sobre a Independência do Brasil ver: CARVALHO, J. M. Cidadania no Brasil - o longo caminho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

⁴ Código Penal é o **conjunto formado por leis penais sistemáticas**, utilizadas para **punir e para evitar os delitos criminais cometidos no âmbito social** e que infrinjam as normas estabelecidas pela Constituição vigente. O Código de Processo Penal está disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em 06 ago. 2020.

“natural”, inerente ao ser humano, tanto é que há descrições de professores participando de dinâmicas hoje entendidas como *bullying*. Dentre os conceitos de violência, ressaltamos a da Organização Mundial da Saúde, conforme se segue:

A Organização Mundial da Saúde⁵ (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2019).

A Organização Mundial da Saúde, além de conceituar, como foi mencionado, na tentativa de erradicar a violência, divulgou um Guia Prático, com essa finalidade.

A Organização Mundial de Saúde divulgou, hoje, 17/10/2006, um novo Guia prático destinado a ajudar os países a prevenir a violência contra as crianças, que são vítimas de um número surpreendente de atos de violência, muitas vezes cometidos por aqueles que as deveriam proteger. O novo Guia, publicado pela OMS e pela *International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect*⁶ (ISPCAN), demonstra que a violência contra as crianças pode e deve ser evitada (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2006).

O *bullying* é uma forma de violência e pode causar prejuízos físicos, emocionais, sociais e humanitários.

É uma forma de violência gratuita em que a vítima é exposta repetidamente a uma série de abusos, por meio de constrangimento, ameaça, intimidação, ridicularização, calúnia, difamação, discriminação, exclusão, entre outras formas, com o intuito de humilhar, menosprezar, inferiorizar, dominar. Pode ocorrer em diversos espaços da escola ou fora dela, como também em ambientes virtuais, denominado *bullying* virtual ou *cyberbullying*, onde os recursos da tecnologia de informação e comunicação são utilizados no assédio (FANTE, 2020, p. 01).

⁵ Organização Mundial da Saúde é a agência especializada em saúde, fundada em 7 de abril de 1948 e subordinada à Organização das Nações Unidas. Sua sede é em Genebra, na Suíça. Disponível em <https://nacoesunidas.org/oms>. Acesso em: 06 ago. 2020.

⁶ Traduzido do inglês-Fundada em 1977, a Sociedade Internacional para a Prevenção do Abuso e Negligência Infantil é uma organização internacional multidisciplinar que visa prevenir e tratar o abuso infantil, negligência e exploração globalmente.

Nos casos de *bullying* escolar, deve ser observada e levada em consideração a negatividade imposta aos sentimentos da vítima e, principalmente, as consequências futuras disso advindas, como sequelas emocionais. Essa especificidade do estudo da violência na escola, denominado *bullying*, não é muito antigo, tendo sido iniciado na década de 1970. O Professor Dan Olweus⁷ da Universidade de Bergen na Noruega é reconhecido como precursor dos estudos sobre violência na escola e, posteriormente, sobre o *bullying*. Na década de 1970, iniciou seus trabalhos, quando três estudantes noruegueses se suicidaram em razão de violência severa entre pares. O pesquisador desenvolveu um Projeto, inicialmente implantado na Alemanha, envolvendo 15.000 alunos, entre 1994/1995.

O autor conceitua o *bullying* como “[...] o abuso de poder sistemático, consistindo em ações realizadas de forma persistente e repetida, com o intuito de intimidar ou magoar outra(s) pessoa(s)” (OLWEUS, 1993, p. 14). O trabalho desenvolvido pelo autor foi subdividido em três fases: a primeira no âmbito da escola, onde foi distribuído um questionário anônimo, que media a intensidade da violência entre os alunos e tentava preveni-la. Na segunda, abordou o âmbito da sala de aula, onde professores e alunos negociam e acordam regras quanto à diminuição da violência. Em um terceiro momento, propôs uma ação pessoal, em que discussões propositivas foram realizadas com crianças agressivas, com as vítimas e com os pais das crianças afetadas. Nessa ocasião, foram colocadas as famílias das vítimas e dos agressores na mesma mesa e foram discutidos os perfis das crianças para, possivelmente, encontrar a origem do problema.

A temática adquiriu relevância social, educacional e científica na história internacional e nacional, nos últimos tempos, devido às diversas formas de violências e de *bullying* nas nossas escolas, aliadas ao nível de prejuízo de aprendizagens demonstrado por indicadores educacionais. No Brasil, a legislação, os autores e as pesquisas científicas têm focalizado a matéria de forma intrínseca, tendo em vista o número crescente de ocorrências nas escolas, que têm causado, cada vez mais, danos físicos às vítimas, levando-as, muitas vezes, à morte.

O *bullying* é um fenômeno social recorrente nas escolas, contudo com características bastante delimitadas.

Os estudos sobre a intimidação sistemática têm sido aprofundados, por meio de pesquisas científicas e legislações próprias. Ocorre que, persistem os problemas decorrentes. Lopes Neto (2005) afirma que:

⁷ Dr. Dan Olweus, professor de Psicologia, afiliado com o Centro de Pesquisa de Promoção da Saúde (HEMIL) da Universidade de Bergen, na Noruega, foi envolvido no trabalho de pesquisa e de intervenção na área do *bullying*. Disponível em: <http://edu-bullyingscolar.blogspot.com/2012/12/dr-dan-olweus-pioneiro-em-pesquisas.html>. Acesso em: 06 ago. 2020.

O *bullying* pode ser entendido como um balizador para o nível de tolerância da sociedade com relação à violência. Portanto, enquanto a sociedade não estiver preparada para lidar com o *bullying*, serão mínimas as chances de reduzir as outras formas de comportamentos agressivos e destrutivos (LOPES NETO, 2005, p. 170).

A ABRAPIA⁸ realizou uma pesquisa sobre o tema e apresentou os seguintes resultados:

No biênio 2002/2003, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) desenvolveu um projeto de pesquisa em 11 escolas localizadas no município do Rio de Janeiro, envolvendo 5.800 estudantes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Entre os dados mais importantes, verificamos que 40,5% dos adolescentes admitiram ter se envolvido diretamente em situações de *bullying*, seja como autor, alvo-autor ou alvo. Outros dados bastante significativos referem-se às salas de aula como os locais de maior incidência de *bullying* (60% das respostas) e ao fato de 41,6% dos alvos terem optado por não pedir auxílio a adultos ou a colegas para que cessassem as agressões sistemáticas que vinham sofrendo (LOPES NETO, 2007, p 51).

Além do *bullying* escolar entre os pares, com a difusão da internet cresceu o *cyberbullying*, que extrapola os limites da escola e utiliza a tecnologia da informação e da comunicação, para disseminar os malefícios dessa espécie de violência.

Lopes Neto (2007) afirma que

Uma nova estratégia para a prática de *bullying*, denominada *cyberbullying*⁹, extrapola os limites da escola e decorre da utilização da tecnologia da informação e da comunicação, como a internet e os telefones celulares, quando textos e imagens são enviados diretamente para seu alvo ou de forma indireta, permitindo o livre acesso de outras pessoas a sítios voltados à difamação ou à organização de novas agressões no ambiente escolar.

Geralmente a utilização dessa tecnologia constitui-se em um prolongamento do *bullying* já praticado na escola, atingindo os mesmos

⁸ Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – ABRAPIA. Organização não governamental dedicada à promoção e à defesa dos direitos das crianças e de adolescentes. Disponível em: <http://www.ripsa.org.br/lis/resource/16729#.XNIKII5KjIU>. Acesso em: 06 ago. 2020.

⁹ Sobre isto ver: WENDT, G. W.; LISBOA, C. S. de M. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do *cyberbullying*. *Psicologia clínica* 25-1, 73, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v25n1/05.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

alvos, por meio de ações com objetivos de ofender, ameaçar, denegrir a imagem, difamar, divulgar segredos, excluir etc. (LOPES NETO, 2007, p. 02).

Estudos relatam a dificuldade de prevenção e combate do *cyberbullying*, pois não existem formas efetivas de impedi-lo e a disseminação é contínua acarreta transtornos. “O impacto do *cyberbullying* pode ser mais devastador do que a prática de *bullying* na escola, porque os conteúdos dessas comunicações podem ser violentos; não há como escapar do *cyberbullying* – a vitimização é contínua” (LOPES NETO, 2007, p. 02). Segundo a UNICEF

Cyberbullying é o bullying realizado por meio das tecnologias digitais. Pode ocorrer nas mídias sociais, plataformas de mensagens, plataformas de jogos e celulares. É o comportamento repetido, com intuito de assustar, enfurecer ou envergonhar aqueles que são vítimas. Exemplos incluem: espalhar mentiras ou compartilhar fotos constrangedoras de alguém nas mídias sociais; enviar mensagens ou ameaças que humilham pelas plataformas de mensagens; se passar por outra pessoa e enviar mensagens maldosas aos outros em seu nome.

O bullying presencial e o virtual acontecem lado a lado com frequência. Porém, o cyberbullying deixa um rastro digital – um registro que pode se tornar útil e fornecer indícios para ajudar a dar fim ao abuso. (UNICEF, 2020)

As conseqüências do *bullying* nem sempre são somente as imediatas, mas também futuras e causam, na maioria das vezes, dor e sofrimento. Lopes Neto (2007) também nesse aspecto se manifestou:

Os alvos, em conseqüência das agressões sistemáticas sofridas, podem apresentar depressão, ansiedade, baixa autoestima, isolamento, exclusão, perdas materiais etc. Quando jovens ou adultos, o mesmo quadro pode perdurar, além da dificuldade em impor-se profissionalmente e da insegurança em estabelecer uma relação afetiva duradoura (LOPES NETO, 2007, p 03).

Nota-se, então, que os danos advindos à vítima de *bullying* perduram e, muitas vezes, afetam a vida psicológica e física. Fere assim um dos direitos fundamentais, que é o da saúde. O *bullying* pode ser ainda relacional ou social, aquele que pode ser perpetuado em grupos sociais vários, profissionais e familiares inclusive. *Bullying* social é hoje, provavelmente, o tipo mais comum de assédio psicológico em escolas, e na maioria das vezes passa despercebido e sem intervenção.

Marcos jurídicos normativos

A prevalência do *bullying*, tanto no Brasil como no mundo, é um dado controverso, uma vez que depende diretamente da definição e da frequência dos atos agressivos que cada pesquisa utiliza para circunscrever a ocorrência ou não do fenômeno.

Tal intimidação sistemática atravessa a esfera nacional, alcança abrangência internacional e, de forma bastante acentuada, em países europeus e nos Estados Unidos da América, por exemplo. Medidas governamentais, sociais e culturais, por meio de legislações e pesquisas, que evidenciam a ocorrência e consequente necessidade de erradicação, têm sido promovidas cada vez com mais intensidade.

Desta forma, temos:

Em uma pesquisa comparativa internacional envolvendo 113.200 estudantes de 25 países, Nansel *et al.* (2004) [observaram que a percentagem de escolares envolvidos em *bullying* tinha grandes variações, começando em 9% na Suécia até chegar em 54% na Lituânia. Como vítimas, a proporção ia de 5% na Suécia até 20% na Lituânia, com uma média internacional de 11%. Como agressores, obteve-se desde 3% na Suécia até 20% na Dinamarca, com uma média internacional de 10%. O papel duplo de agressor e vítima (bully-vítima) variou desde 1% na Suécia até 20% na Lituânia, sendo a média de todos os países igual a 6% (ALBINO; TERÊNCIO, 2010, p. 06).

Nos Estados Unidos da América várias medidas foram adotadas, como por exemplo:

Nos Estados Unidos, em vários estados há legislação contra a prática de *bullying*. Entre eles, o Estado de *Washington*, que define *bullying* como sendo o assédio ou intimidação representado por qualquer manifestação escrita, verbal ou física, que tenha por objetivo: agredir fisicamente um estudante, empregado da escola ou voluntário; destruir a propriedade pública; ou interferir substancialmente na educação ou na manutenção do aluno na escola.

Em Massachusetts, define-se *bullying* como sendo a prática de qualquer expressão, gesto ou padrão de comportamento físico ou verbal com a intenção clara de causar abalo físico ou emocional aos estudantes na área das escolas públicas e nas suas adjacências.

Outro estado que tem legislação sobre o assunto é a *Florida*. A lei estadual define *bullying* como sendo qualquer conduta crônica ou sistemática que cause danos físicos ou psicológicos em um ou mais estudantes ou que possa envolver a prática de atos, tais como humilhação pública, exclusão social, ameaças, intimidação, perseguição,

violência física, assédio físico ou sexual e destruição de propriedade pública ou privada.^[10]

É interessante observar que a legislação do Estado da *Florida* prevê a prática de incitamento ao *bullying*, ao estabelecer que comete incitamento quem acessa dados ou sistemas informatizados, no intuito de facilitar a prática de *bullying* ou sua promoção (CABRAL, 2010, p. 03).

É possível, então, verificar a preocupação exercida pelos Estados Americanos, no que concerne à prática da intimidação sistemática do *Bullying*. Na Europa, continente do pesquisador Dan Olweus, há orientações legislativas, sempre na intenção de prevenção e combate incisivo sobre esse tipo de violência. No Brasil, a partir da década de 1980, foi reconhecido o *bullying* e, desde então, a sua prática tem sido prevenida e combatida. Muitas legislações, estratégias e programas são criados e identificados para que seja estabelecida a eficácia dessa prática. No próprio texto da CF de 1988, evidencia-se essa preocupação e necessidade de prevenção dessa intimidação sistemática.

Como afirmamos, não é recente, ainda que denominada apenas como violência. Segundo Vaz,

Um dos fundamentos da República Federativa do Brasil é a dignidade da pessoa humana, previsto no artigo 1º da nossa Carta Política, e garantir a dignidade da pessoa humana é assegurar ao ser humano direitos básicos e elementares, para que o sujeito não apenas tenha condições de sobreviver, mas sim de ter uma vida digna, ou seja, que possa viver em condições satisfatórias, em paz, com qualidade e certamente a prática do *bullying* desrespeita o ser humano, seja por agredir, seja por humilhar, causando danos físicos e/ou psíquicos as vítimas (VAZ, 2010, p. 08).

Posteriormente, por meio da Emenda Constitucional número 65, de 2010, foram assegurados maiores e mais amplos direitos à criança, alterando a CF em seu art. 227 e seu parágrafo primeiro, da forma que se segue:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional n.º 65, de 2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (Redação dada Pela Emenda Constitucional n.º 65, de 2010).

Evidencia-se suportes Constitucionais de proteção à criança, o que, evidentemente, de forma indireta, contribuem para prevenção e combate à prática do *bullying*. Muito embora a CF refere-se à dignidade da pessoa, tem sido necessária a obtenção de outros meios legais, que tornem efetivos a prevenção e o combate ao *bullying*. Pertinente, pois, fazer referência ao ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que materializou e regulamentou o previsto no Artigo 227 da CF, ao estabelecer:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL, 1990).

Ao assegurar os direitos da criança e do adolescente foi criada a consistência necessária que deu suporte à CF e auxiliou-a nesse ínterim. É possível, ainda, pleitear indenização por danos morais ou materiais, quando verificadas as violações citadas, inclusive, nas práticas de *bullying*, tanto que a CF trouxe em seu texto as previsões de indenização cabíveis quando da prática da violação da intimidade, da honra e da imagem das pessoas, no inciso X, do artigo 5º, X, “[...] são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, convém esclarecer, ainda, as regras previstas nos artigos 186 e 927 do Código Civil Brasileiro:

Art. 186. Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.

Art. 927. Aquele que, por ato ilícito (Arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo.

Resta claro, pois, que o agressor, ao praticar o *bullying*, viola o direito da vítima, por atingir a intimidade do ofendido, razão pela qual o ato do *bullying* é ilícito e passível de reparação. Trata-se de uma violação dos direitos humanos, haja vista que por direitos humanos entendem-se aqueles direitos considerados

fundamentais, próprios, inerentes ao ser humano. Tais direitos dizem respeito à dignidade inerente à condição humana. Ademais, além da intimidade, o *bullying* pode atingir o direito à vida, à liberdade de expressão de opinião e de religião, o direito à saúde, à educação e ao trabalho, que são direitos humanos básicos. Deve ser observado que para agressores menores, a pena não ultrapassará as medidas socioeducativas, previstas no ECA.

Em 1990, foi anunciado o Decreto n.º 99.170, de 21 de novembro de 1990, que versa sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança.

É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990 (BRASIL, 1990).

O consenso em criar aludida convenção foi baseado em alguns princípios, como:

Os Estados Partes da presente Convenção, conscientes de que a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança¹⁰, de 1924, e na ¹¹Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959, e reconhecida na ¹²Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos¹³ (em particular, nos artigos 23 e 24), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos¹⁴, pertinentes das Agências Especializadas e das

¹⁰ A Convenção, em seu preâmbulo, faz expressa menção a esses instrumentos internacionais que consolidaram a doutrina que reconhece a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial, (a Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança). Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/2568/a-declaracao-dos-direitos-da-crianca-e-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 06 ago. 2020

¹¹ A Declaração dos Direitos da Criança foi proclamada pela ONU (Organização das Nações Unidas) como Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. Foi ratificada pelo Brasil por meio do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes>. Acesso em: 06 ago. 2020.

¹² A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 06 ago. 2020.

¹³ 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 06 ago. 2020.

organizações internacionais que se interessam pelo bem-estar da criança (NAÇÕES UNIDAS, 1990).

Além disso, a sociedade brasileira dispõe das legislações mais específicas, aprovadas nos últimos anos, que tratam mais apropriadamente da matéria, em que é possível averiguar as formas de prevenção e combate, como por exemplo a Lei 13.185/2015¹⁵, sancionada em 06/11/2015 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação sistemática. O teor da referida Lei expressa o aprimoramento do conceito da intimidação sistemática, de métodos de prevenção e controle, e autoriza o suporte necessário para o devido e necessário combate. Estabelece ainda a obrigatoriedade de o estabelecimento de ensino de promover as medidas necessárias de prevenção e combate. (Art. 3.º)

Art. 3º A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*).

Foi também promulgada a Lei n.º 13.277, de 29 de abril de 2016, que instituiu o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola. Não menos importância tem a referida Lei, tendo em vista vez que inúmeros transtornos de ordem física, emocional e pessoal podem ser resguardados, desde que a atenção seja voltada a essas práticas e, nesse contexto sejam prevenidas e combatidas a contento.

Posteriormente, sancionou-se a Lei n.º 13.663/2018, de 15/05/2018, que altera o Art. 12 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

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

¹⁴ 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 06 ago. 2020.

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 06 ago. 2020.

IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas

Dessa forma, a Legislação citada atribui aos estabelecimentos de ensino o encargo de conscientizar, de prevenir e de combater o *bullying*. Para tanto, faz-se necessário políticas públicas focalizadas, permanente trabalho em parceria entre as escolas e as comunidades e a formação contínua dos professores e dos demais profissionais da escola, haja vista a complexidade do tema, as especificidades locais e regionais, as diferenças e desigualdades dos ambientes escolares no contexto global da sociedade brasileira.

Considerações finais

O estudo identificou na documentação a coexistência de um aparato jurídico-normativo e a prevalência da intimidação sistemática não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo. No Brasil, especificamos os caminhos da legislação de prevenção e de combate ao *bullying*, a princípio designado por violência na CF de 1988, que sofreu alteração por meio da Emenda Constitucional de número 65, no ano de 2010, que alterou o artigo 227 e o parágrafo primeiro, ampliou e assegurou amplos direitos à criança e ao adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990, veio materializar e regulamentar o art. 227 da CF e efetivou os direitos da criança e do adolescente. Também em 1990 foi promulgado o Decreto n.º 99.170, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas, que se tornou o instrumento de direitos humanos ratificado por 196 países. A aludida Convenção prima pela consciência e pela necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial.

A partir de então, especificamente em 2015, a Lei n.º 13.185/2015, aprimorou o conceito da intimidação sistemática, institucionalizou métodos de prevenção e de controle, e previu o suporte necessário para o devido combate. Em razão da relevância social do tema, em 2016, a Lei n.º 13.227/2016, sancionada em 29/04/2016, instituiu o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* na Escola, ressaltando os transtornos de ordem física, emocional e pessoal causados pelo fenômeno.

Em 2018, a Lei n.º 13.663/2018, de 15/05/2018 estabeleceu a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura da paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, cabe, hoje, aos estabelecimentos de ensino o papel de conscientizar, de prevenir e de combater o *bullying*.

Portanto, essa investigação quanto às legislações, às convenções e às políticas públicas nos permitiu constatar diversos entendimentos acerca do *bullying*. Os órgãos federais, estaduais e municipais têm-se manifestado sobre o tema. Todavia, não há uma resposta padronizada, efetiva e definitiva, dada a complexidade e a multicausalidade do problema. Os resultados da investigação corroboram com os estudos que demonstram ser a escola o espaço fundamental de enfrentamento ao *bullying* e um crescimento do *ciberbullying*. Constitui, pois, um fenômeno complexo e multicausal que demanda a formação contínua dos profissionais da Educação, especialmente dos professores, que lidam diretamente com as crianças e com os adolescentes, os próprios atores do *bullying* escolar

Referências

ALBINO, P. L.; TERÊNCIO, M. G. **Considerações críticas sobre o fenômeno no bullying: do conceito ao combate e à prevenção**. Rio Grande: Editora Âmbito Jurídico, 2010.

Disponível: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_03_2010_15.21.10.2af5ca0c78153b8b4a47993d66a51436.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. [S. l.], 14 maio 2018. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016**. Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. **Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola**, [S. l.], 29 abr. 2016.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13277.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil.

Institui o Código Civil., [S. l.], 10 jan. 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 23 ago. 2021

BRASIL. Emenda nº 65, de 13 de julho de 2010. **Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude.**, [S. L.], 13 jul. 2010.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm
. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 8069 de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: [1990]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. UNICEF. **O que é cyberbullying?** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo>. Acesso em: 2 ago. 2020.

CABRAL, B. F. **A prática de bullying no Direito brasileiro e norte-americano**. 2010. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/5813/A-pratica-de-bullying-no-direito-brasileiro-e-norte-americano>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 295-316.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Editora Verus, 2005.

FANTE, C. **Bullying no ambiente escolar**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8735571-Bullying-no-ambiente-escolar.html>. Acesso em: 06 ago. 2020.

FANTE, C; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

FANTE, C; Bullying no ambiente escolar. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/5398732/artigo-bullyng>. Acesso em 21.ago.2021

FARIA, R. Análise sobre a criminalidade no Brasil - Aspectos legais sobre a tragédia que envolve os homicídios e latrocínios praticados no Brasil. **Revista visão jurídica**, Disponível em: <https://revistavisaojuridica.com.br/2017/03/10/analise-sobre-a-criminalidade-no-brasil/>. Acesso em: 03 maio 2019.

FLICK U. **Métodos de pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOPES NETO, A. A. Bullying Comportamento Agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2019.

LOPES NETO, A. A. Bullying. **Adolescência e saúde**, [S. l.]. v. 4, n. 3. p. 51-55, 2007. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/audiencia_pdf.asp?aid2=101&nomeArquivo=v4n3a10.pdf. Acesso em: 07 maio 2019.

NAÇÕES UNIDAS. Convenção. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, [S. l.], 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 23 ago. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Pesquisa da ONU mostra que metade das crianças e jovens do mundo já sofreu bullying**. NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-jovens-do-mundo-ja-sofreu-bullying>. Acesso em: 06 ago. 2018.

OLIVEN, R. G. **Violência e Cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/b8n7j/pdf/oliven-9788579820069.pdf>. Acesso em: 08 maio 2019.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. What we know and what we can do. Oxford: Editora Blackwell, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Organização Mundial de Saúde declara que violência contra as crianças pode e deve ser prevenida**. Centro Regional De Informação Das Nações Unidas. 2006. Disponível em: <https://www.unric.org/pt/actualidade/6912> . Acesso em 29 abr 2019

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Conceito de Violência.**

Disponível em: [www.google.com/search?](http://www.google.com/search?q=Organiza%C3%A7%C3%A3o+mundial+da+sa%C3%BAde+-+conceito+de+viol%C3%BAncia&rlz=1C1CHBD_pt-PTBR825BR825&oq=Organiza%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.4.69i57j69i61j69i59l3j0.8503j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

[q=Organiza%C3%A7%C3%A3o+mundial+da+sa%C3%BAde+-+conceito+de](http://www.google.com/search?q=Organiza%C3%A7%C3%A3o+mundial+da+sa%C3%BAde+-+conceito+de+viol%C3%BAncia&rlz=1C1CHBD_pt-PTBR825BR825&oq=Organiza%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.4.69i57j69i61j69i59l3j0.8503j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

[+viol%C3%BAncia&rlz=1C1CHBD_pt-](http://www.google.com/search?q=Organiza%C3%A7%C3%A3o+mundial+da+sa%C3%BAde+-+conceito+de+viol%C3%BAncia&rlz=1C1CHBD_pt-PTBR825BR825&oq=Organiza%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.4.69i57j69i61j69i59l3j0.8503j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

[PTBR825BR825&oq=Organiza%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.](http://www.google.com/search?q=Organiza%C3%A7%C3%A3o+mundial+da+sa%C3%BAde+-+conceito+de+viol%C3%BAncia&rlz=1C1CHBD_pt-PTBR825BR825&oq=Organiza%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.4.69i57j69i61j69i59l3j0.8503j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

[4.69i57j69i61j69i59l3j0.8503j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](http://www.google.com/search?q=Organiza%C3%A7%C3%A3o+mundial+da+sa%C3%BAde+-+conceito+de+viol%C3%BAncia&rlz=1C1CHBD_pt-PTBR825BR825&oq=Organiza%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.4.69i57j69i61j69i59l3j0.8503j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em 08 maio 2019

PERISSE, Guilherme. O histórico e as formas de combate ao bullying no Brasil. In: **Fundação Telefônica/Brasil**. Disponível em:

<http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/o-historico-e-as-formas-de-combate-ao-bullying-no-brasil/>. Acesso em: 07 maio 2019.

UNICEF. Cyberbullying: O que é e como pará-lo. 10 coisas que adolescentes querem saber sobre cyberbullying. **UNICEF, 2020. Disponível em**

<https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo>.

Acesso em 23 ago 2021.

VAZ, J. E. P. F. A responsabilidade indenizatória da prática do bullying.

Âmbito Jurídico.com.br, n. 78, 2010. Disponível em:

[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8104)

[n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8104](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8104). Acesso em: 08 jun 2019.

7

O USO DO *SMARTPHONE* COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE MAGISTÉRIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA JUVENÍLIA FERREIRA DOS SANTOS*

Rodrigo Mendonça de Faria

Introdução

A informática foi entrando pouco a pouco na educação, nas escolas norte-americanas se iniciou nos anos 1960, no Brasil as experiências educativas nas escolas e universidades ocorreram na década de 1970. O sentido do uso da tecnologia por meio de uma linha teórica e epistemológica, afim de transpor as pesquisas sociais, culturais, históricas e filosóficas, visando o embate entre tecnologia x pedagogia. Com os avanços dos recursos tecnológicos que acontecem no século XXI, os docentes são pressionados a utilizarem tecnologia nos procedimentos didáticos (FARIA, 2004, p. 57).

Hoje o *smartphone* é usado para acessar internet, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que produziu uma cartilha “Características gerais dos domicílios e dos moradores 2017”, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, que traz dados sobre domicílios, em dos levantamento 60,3% dos brasileiros se conecta na Internet com o *smartphone*, segundo a pesquisa o *smartphone* é o equipamento mais utilizado, na frente inclusive dos microcomputadores (IBGE, 2018).

O uso do celular como ferramenta pedagógica ainda não é consensual. A resistência se dá por conta de vários elementos, como a segurança em portar o aparelho na bolsa, o valor do pacote de dados, e, ainda, caso não exista *wi-fi* no local de trabalho, o fator da dispersão. *Smartphone* não é obrigatório e o dono investe ou não de acordo com seu interesse ou necessidade de uso. Como ponto negativo, o fator da dispersão da atenção dos discentes especialmente, música, redes sociais, mensagens, atrapalha os docentes em seus trabalhos.

O uso do aparelho não é uma solução definitiva. Hoje, os *smartphones* são muito utilizados no auxílio de tarefas de casa na relação escolar de ensino-aprendizagem, porém, esta pesquisa se volta para o uso que o professor faz desta tecnologia. Segundo Nagumo e Teles (2016, p. 367), em sua pesquisa “O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos”, “[...] o uso massivo e regular do celular pelos jovens indica que esta inovação já foi

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.121-134

adotada pela maioria das pessoas. Por outro lado, a escola ainda não foi capaz de pensar seus afazeres didáticos com as tecnologias disponíveis.”.

Vazquez-Cano e Calvo-Gutierrez (2015) demonstram como o uso adequado de telefones inteligentes (*smartphones*) no ensino secundário pode ser um recurso educacional com grande funcionalidade para o desenvolvimento dos currículos de assuntos diferentes, para valores de educação e para a promoção de competências básicas; referência fundamental no cenário educacional.

Grande parte dos professores está familiarizada no seu dia-a-dia, com o *smartphone*, no entanto não se sabe se os professores utilizavam os *smartphones* em ambientes de ensino. As novas ferramentas tecnológicas reproduzem, na maioria das vezes, o modelo tradicional das escolas. Os *smartphones* proporcionam facilidades para o dia-a-dia na sala de aula, e os professores que não enxergam nas novas tecnologias da informação e comunicação um instrumento para o processo de ensino-aprendizagem na escola agem conforme explica Freire (1996, p. 66), ignorando a curiosidade intrínseca do educando. Em suas palavras, “[...] o professor que não respeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e sua prosódia transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência.”.

Nossa investigação levou em consideração aspectos particulares, culturais, físicos, econômicos e outros que podem restringir a aquisição de aparelhos celulares. O que torna relevante essa pesquisa levando-se em conta a importância da comunicação na contemporaneidade sem deixar de lado os fatores sociais que devem ser levados em conta. Apresenta-se um olhar holístico, ou seja, busca-se entender o uso do celular pelo professor, que ainda não é totalmente bem-vindo, a resistência se dá por conta de paradigmas, como a segurança em portar o aparelho na bolsa, valor do pacote de dados, caso não exista wi-fi no local de trabalho, além do custo e manutenção do aparelho existe o fator dispersão que o *smartphone* proporcional.

O que torna relevante este estudo, considerando a importância da comunicação na contemporaneidade, é que trata-se de uma pesquisa cultural no que define se o docente utiliza ou não as possibilidades que o *smartphone* oferece, tomando como pressuposto epistemológico o estudo da cultura relacionada ao uso do aparelho. Os professores do ensino básico enfrentam cotidianamente dificuldades tecnológicas em seu trabalho, e o *smartphone* vincula acesso com arquivo de dados, e pode fortalecer as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas a serem aplicadas nas escolas, através de um aplicativo que ajuda o professor no uso do *smartphone* em uma atividade escolar. Esse aplicativo para Android deve ser desenvolvido com base nos dados coletados em pesquisa qualitativa que envolve os pesquisadores mas não é possível ser

mensurado por equações, mas sim por interpretações. Para Minayo (2007, p. 22), “[...] as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa compreendeu a atual dinâmica das informações que estão disponíveis na rede mundial de computadores. E levando em consideração que os sujeitos da pesquisa são professores com interesse no uso do *smartphone*, a fim de utilizar na sala de aula e considerando o uso do aparelho como prática cotidiana, fomentando o uso das tecnologias móveis afim de proporcionar conexão com a internet de maneira prática. O problema da pesquisa foi, portanto, como os professores do Magistério e seus alunos(as), futuros formadores, poderão usar o *smartphone* como ferramenta pedagógica?

Diante deste contexto em que a Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos está inserida algumas questões norteiam nosso trabalho:

- a) A escola proporciona condições para os professores trabalharem com *smartphone*?
- b) Os(as) professores(as) têm conhecimento para trabalhar com o *smartphone* como ferramenta pedagógica?

Este estudo potencializa e estimula professores(as) e alunos(as) que atuam no Curso de Magistério o uso dos recursos do *smartphone*. Prático e relativamente barato (se comparado ao preço de um *laptop*), o acesso à internet pelo *smartphone* é rápido e não requer sala fixa. Outra vantagem do aparelho é a de trabalhar com aplicativos que não requerem conexão com internet.

Tecnologias digitais

Tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1), como ferramentas pedagógicas.

Em crescente desenvolvimento tecnológico com o surgimento dos computadores de mesa, a vida cotidiana passou para a era da globalização. E constantemente surgem novos avanços modificando nossos modos de comunicar, agir e até mesmo de pensar.

E com a evolução tecnológica surge o primeiro celular, criado em 1974, porém comercializado apenas dez anos mais tarde em uma versão mais compacta e leve. Então na década de 1990 surge o primeiro *smartphone*, com tela touchscreen. Posteriormente surgem o iPhone em 2007 e o projeto Androide (sistema operacional de código aberto para *smartphones*) da Google.

Atualmente, o *smartphone* pode ter mais utilidade que os computadores, já que as suas ferramentas podem ser de grande utilidade para solucionar a escassez de recurso tecnológico e para o desenvolvimento de planos de ensino que contem com materiais na rede virtual, conforme exposto por Veen e Wrakking, (2009, p. 175): “[...] a escola, sendo meio para sistematização da educação e da aprendizagem, deve atender aos interesses e às necessidades da sociedade, entre esses: a necessidade de acompanhar ou preconizar as tecnologias inerentes aos avanços da sociedade.”.

Então, por que não trabalhar com as tecnologias digitais na escola? Ao analisar o uso do aparelho celular na vida contemporânea nota-se que o *smartphone* é a ferramenta que propicia a conexão, mas prática e rápida.

Desenvolver estratégias interdisciplinares que estimulem o interesse dos pesquisadores, docentes e discentes é o fundamento para criação de ferramentas pedagógicas contemporâneas. A Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig), agência pública de fomento, é uma das raras fundações de empresas privadas, apoiam soluções criativas para a constante atualização com as Tecnologias Digitais (FAPEMIG, 2018).

São indiscutíveis as novas tecnologias inseridas na sociedade, principalmente no que diz respeito à interação humana por meio do *smartphone*. Muitos aplicativos foram desenvolvidos exclusivamente para uso em aparelhos celulares nos últimos anos gerando mudanças comportamentais e de paradigmas.

É prático baixar pela internet aplicativos voltados para educação infantil, porém sua limitação e bloqueios, para realizar modificações de conteúdo limita seu uso outro problema são as propagandas reproduzidas no aplicativo. Os professores(as) como transmissor de tecnologia devem usar e dominar noções mínimas de programação para planejar suas aulas, já que são muitas as funções que os fabricantes de *smartphone* incorporam no aparelho, conexão com hipertexto, registro de imagens, localização, banco de dados que podem ser trabalhados em sala, transformando a escola em um local que trabalha com inovação, investigando as novas tecnologias.

A Escola

Esta pesquisa justificou-se pela quebra de paradigmas que propõe no processo fundamental de ensino-aprendizagem escolar, com professores do magistério, ou seja, formadores de formadores, tomando como foco central a potencialização ao estímulo e resposta da aprendizagem dos professores(as) e alunos(as) do magistério com o uso do *smartphone* como ferramenta pedagógica. Assim, criando oportunidade para o uso dos recursos disponibilizados no aparelho *smartphone*, também, utilizar como ferramenta didática para tentar resolver a falta de estrutura tecnológica nas escolas.

Neste sentido, a pesquisa apresentou várias oportunidades de trabalhar em espaços escolares e não escolares, a fim de facilitar a aprendizagem de formadores em diferentes fases do desenvolvimento humano ao encontro de novas atualizações no processo educativo desses sujeitos. A pesquisa trata de uma investigação que foi realizada na Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, esta possui formação de professores do Magistério, que tem como objetivo formar profissionais para atuarem na educação infantil. A referida escola iniciou o Curso Normal de Nível Médio no Estado, (curso de Magistério) no segundo semestre de 2015, começou ofertando 160 vagas. O curso tem duração de um ano e meio, assim explicou o diretor Wesley Rodrigues ao jornal Correio de Uberlândia.

A escola de ensino fundamental situada em Uberlândia, Minas Gerais, na Rua Antônio Rufino Borges, 325 no bairro Luizote de Freitas, foi criada inicialmente para atender a comunidade, com constante crescimento econômico e de renda na região, atualmente tem papel importante na geração de profissionais da educação.

De acordo com dados divulgados pelo IBGE, em 2010, o bairro apresentava uma população de 19.168 habitantes, integrado no setor oeste da cidade (UBERLÂNDIA, 2010), atualmente é bairro apresenta forte comércio, sendo que dispõem de várias instituições públicas, como bancos, agências e comércio afirmando o desenvolvimento do Bairro e conseqüentemente da escola.

Portanto, esta pesquisa está relacionada aos estudos da cultura contemporânea e da educação, com foco no uso do *smartphone*. Como fundamentação teórica para esta investigação, considera-se a importância da comunicação na contemporaneidade, argumento que torna relevante o estudo. Os professores do ensino técnico/magistério enfrentam cotidianamente dificuldades tecnológicas em seu trabalho e o *smartphone* vincula acesso com arquivo de dados, o aparelho pode fortalecer as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas a serem aplicadas nas escolas.

Aspectos metodológicos

A consulta bibliográfica sobre o objeto teórico e metodológico da pesquisa vem sendo executada desde o início do mestrado e figura, em grande medida, ao longo da dissertação. Por este ângulo, “[...] a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”, como contam Boni e Quaresma (2005, p. 71).

Este tipo de pesquisa abrange publicações avulsas, livros, jornais, revistas, músicas, vídeos e é tão importante quanto as metodologias direcionadas ao trabalho de campo, pois amadureceu a visão do pesquisador sobre as suas questões de pesquisa, colocando-o, em certa medida, em interlocução com outros pesquisadores da área e da temática.

É fato que muitos são os professores que não possuem orientações e estudos sobre as possíveis práticas pedagógicas que consideram o uso do *smartphone*. Especificamente no que diz respeito a programação para iniciantes, softwares facilitadores que funcionam sem estarem atrelados a códigos pagos. São muitos os trabalhos que podem ser realizados com o uso do *smartphone* e a proposta de produto desta pesquisa configura-se, apenas, como um dos possíveis desenvolvimentos da utilização do *smartphone*.

Para isso, foi realizada uma reflexão sobre o uso e interação dos professores com os *smartphones*, pensado em como seria possível os professores utilizar o smartphone no processo ensino-aprendizagem. Com base nesses dados coletados entre professores por meio deste estudo, foi produzido um aplicativo livre para uso do *smartphone* em sala de aula e em ambiente não escolar.

Realizou-se uma oficina de capacitação para os professores do Magistério e a criação de um produto, desenvolvido para aplicação nas escolas, com o intuito de subsidiar os profissionais da educação para o uso do *smartphone* como ferramenta pedagógica. Foram considerados os aspectos sociais, culturais, históricos, políticos e filosóficos para que os profissionais da educação pudessem compreender, planejar e organizar sua prática docente na Educação Básica.

O desenvolvimento de aplicativo, produto desta pesquisa, o trata como um material didático. Criado com base nos dados coletados na etapa de pesquisa qualitativa, servindo como um suporte pedagógico ao professor no uso do *smartphone* em atividade escolar.

Foram incluídos no projeto os professores do curso de Magistério da Escola Juvenil, e que concordaram em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo A) e preenchendo o questionário (Anexo B).

Foram excluídos do projeto os professores que não concordaram em participar da pesquisa.

A proposta foi analisar e entender como os *smartphones* têm sido utilizados pelos professores no âmbito do ensino básico. Verificou-se como os recursos do *smartphone* podem contribuir com o processo ensino aprendizagem em sala de aula, compreendendo-os como uma solução tecnológica que possa ajudar o docente a potencializar a aprendizagem.

No que se refere a metodologia do trabalho este foi viável pois propôs orientações aos docentes se tornando um material didático de baixo custo e de grande valia para a indústria tecnológica, o mercado lança novos *smartphones* cada vez com mais recursos, e estes aparelhos podem contribuir no processo de ensino.

Em consonância ao disposto em legislação vigente, o projeto desta pesquisa foi submetido a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNIUBE e aprovado.

Resultados

O questionário composto por 24 perguntas, sendo as seis primeiras perguntas sobre informações pessoais, para identificação do perfil do professor, e as restantes (18) tentam a entender a utilização da tecnologia *smartphone* por esses indivíduos: se possuem acesso, bem como se levam esse aparelho para a sala de aula. Foram feitas perguntas sobre a instituição que trabalham, para definir o nível de acesso desse professor à internet e se a escola oferece recursos tecnológicos suficientes. Foi também questionado sobre o uso do *smartphone* dentro e fora da instituição onde trabalha e o tipo de acesso que utiliza, se acessa ou não a internet em seu local de trabalho. O professor responde, ainda, se acredita no uso das novas tecnologias em sala de aula e se já as utilizou para fins didáticos. E, por fim, o questionário trata sobre o que o professor acredita ser mais didático para orientação do uso do *smartphone* em sala de aula.

Com a análise dos questionários aplicados em junho de 2018, cinco professores responderam ao questionário, destes quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino.

A maioria dos entrevistados tem idade entre 40 e 50 anos, sendo que: três professores possuem de 40 a 50 anos, um professor possui de 30 a 40 anos e uma professora tem de 50 a 60 anos. Apresentavam um tempo de experiência em sala de aula diversificado, sendo que uma professora trabalha como docente de zero a cinco anos, dois professores de seis a dez anos, e duas professoras há mais de 20 anos;

Todos os entrevistados atuam no Ensino Médio e apenas um dentre eles atua no Ensino Fundamental também. Todos os entrevistados possuem pós-graduação, destes quatro deles possuem Especialização e um é mestre.

Três professores trabalham em apenas uma escola e dois deles em duas. Todos os entrevistados possuem de 100 a 150 alunos e um deles possui número elevado a este. Todos os entrevistados participaram nos últimos cinco anos de cursos, oficinas, seminários ou congressos.

Ao analisar a relação dos professores com a internet e os *smartphones* observou-se que quanto a finalidade, os recursos tecnológicos servem para

projetar slides, DVD ou vídeos, consultar a internet e estabelecer comunicação interna (e-mail, redes sociais).

No que se refere ao conhecimento dos entrevistados sobre sistemas como MS-DOS, Windows e Android, identificou-se que possuem conhecimento básico de todos.

Quando perguntados há quanto tempo possuíam *smartphones*, a maioria respondeu que há mais de quatro anos. Apenas uma entrevistada possui o aparelho há um ano. Quatro dos cinco entrevistados acessam a internet pelo *smartphone* quando estão na escola. A maioria dos entrevistados utilizam o *smartphones* como ferramenta pedagógica para um melhor aprendizado dos alunos. Três dos entrevistados acreditam que a escola deva opinar no uso de aparelhos eletrônicos pessoais pelos professores em sala de aula. Dois deles não acreditam nisso. Todos os entrevistados já utilizaram seu aparelho móvel pessoal em sala de aula para fins didáticos.

O *smartphone* e notebook figuram entre os aparelhos mais utilizados pelos professores em sala de aula todos os entrevistados possuem planos pré-pago ou pós-pago de acesso à internet. A maioria dos entrevistados utiliza o wi-fi da escola. Figuram entre os sites e aplicativos utilizados em sala de aula: e-mails, buscadores, *Youtube*, *Google Tradutor* e *Google Maps*.

Todos os entrevistados acreditam que a tecnologia em sala de aula pode despertar maior interesse dos alunos.

A primeira parte do processo de *Criação de aplicativos para celular* foi realizada em parceria com a coordenação do Curso de Magistério, organizado no sábado as 14 horas. O pré-requisito para participar do curso foi que os participantes tenham conta *Google*, *smartphone* android e que seja servidor ou discente da escola. O curso foi dividido em três módulos. O primeiro momento foi uma mesa redonda sobre educação infantil, onde discutiu-se sobre a importância da capacitação dos educadores.

Na segunda parte, foi realizado o curso com os equipamentos do Laboratório de Informática da escola. Na oportunidade, os participantes se conectaram em sua conta de e-mail e foi apresentado a meta do curso: criação de um aplicativo relacionado à educação infantil.

Na sequência, foram iniciados os primeiros movimentos em programação, em blocos.

A alternativa encontrada para iniciar os formadores em programação foi o MIT App Inventor, site que conta com ajuda do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) disponibiliza em sua plataforma on-line, programação por meio de encaixe em blocos, ideal para demonstrar os recursos e funcionalidades que o *smartphone* pode oferecer como ferramenta de aprendizagem.

Possibilidade de planejar, iniciar e criar aplicativos para *smartphone* de forma simples e intuitiva, com um grande diferencial, o site traduzir seu arranjo e funções para português do Brasil, principalmente os nomes das ferramentas disponíveis, facilitando utilizar os recursos do *smartphone*, como a memória, galeria de fotos, GPS, conexão com internet, ou seja, as funções do *smartphone*.

Oferecer a possibilidade de criar aplicativos totalmente funcionais em pouco tempo e sem custo, o MIT App Inventor¹ e não requer instalação de programas em seu sistema, destaque para sua missão de oferecer um primeiro aplicativo simples instalado e funcionando em menos de 30 minutos, uma ferramenta baseada em blocos de encaixe que facilita a criação de aplicativos complexos e de alto impacto em um tempo significativamente menor do que os ambientes de programação tradicionais. “O projeto MIT App Inventor busca democratizar o desenvolvimento de software, capacitando todas as pessoas, especialmente os jovens, para passar do consumo de tecnologia para a criação de tecnologia.” (MIT APP INVENTOR, 2017, s/p).

Durante o curso foi discutido temas como o código aberto, refletiu-se sobre o uso e interação dos professores com os *smartphone*, e surgiram questões que permitiram discutir a importância do Software Livre, e suas quatro liberdades essenciais², segundo a *Free Software Foundation* (FSF), que é uma organização sem fins lucrativos, segundo informações de seu site oficial, com a missão de promover a liberdade de usuários de computador.

Um dos motivos reais do professor criar um aplicativo é a não veiculação de propaganda na tela do *smartphone*, a possibilidade de melhorar o aplicativo podendo adaptar para a necessidade a aula. Outro aspecto positivo que merece destaque é a liberdade de distribuir para os alunos(as), o docente é transmissor de tecnologia e integrante ativo no processo criativo.

Após a oficina, ocorreu o terceiro momento da oficina, onde foram abordadas outras possibilidades de aplicação do *smartphone* e o futuro da profissão docente (Figura 6), em um clima de descontração e socialização.

Em consenso, os participantes da oficina gostaram do curso e sugeriram novos módulos, como a aplicação do Mit App inventor para criação de livros, provas de múltipla escolha que podem ajudar os formadores em atividades dentro e fora da escola. Os participantes com pacote de dados que enviaram o .apk (programa) para sua conta de e-mail, conseguiram visualizar o aplicativo desenvolvido no curso funcionando em seu *smartphone*.

Na sequência, é apresentada uma atividade a ser desenvolvida com os alunos por meio do aplicativo desenvolvido na oficina de capacitação. Os professores sugerem, por meio de registro de uma folha, a elaboração de uma redação temática sobre um local de sua região. Nesta folha haverá um endereço

¹ Cf. <http://appinventor.mit.edu/explore/>.

² Cf. <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>.

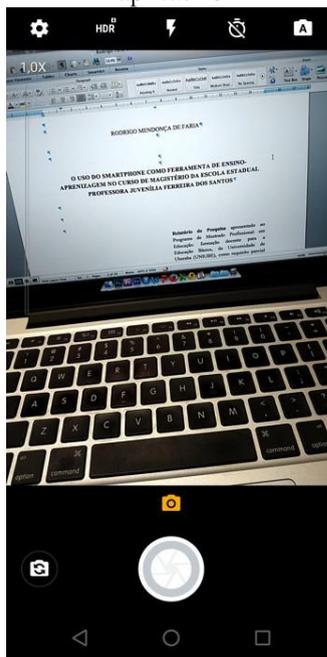
eletrônico, caso o aluno tenha um *smartphone*, ele poderá ser orientado a fazer o *download* do aplicativo Uniube (Figura 1) produto desta pesquisa. Após a produção da redação, tendo o aluno já instalado o aplicativo, ele poderá produzir fotos ou vídeos (Figura 2), por meio dos recursos da câmera do *smartphone*, no intuito de “ilustrar a redação”

Figura 1 - Tela inicial do aplicativo



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 2 - Recurso de fotografia do aplicativo



Fonte: Arquivo do autor.

Após produção imagética, o aluno ainda contará com um campo de preenchimento para que digite texto (Figura 3).

Figura 3 - Recurso de digitação de texto



Fonte: Arquivo do autor.

O texto digitado e a imagem produzida poderão ser enviados diretamente para o e-mail do professor, com a localização geográfica registrada pelo *smartphone*.

Tendo desenvolvido o processo de capacitação com os professores, cabe agora, propormos uma atividade pedagógica, que será conduzida a partir do nosso aplicativo, para uso do *smartphone* no contexto educativo. Foi produzido um aplicativo que propõe o uso do *smartphone* no ambiente escolar e não-escolar, produto desta pesquisa de mestrado e através dos resultados do questionário aplicado aos docentes do Curso Normal, foi possível projetar as contribuições do produto para a carreira do professor, colaborando no equacionamento do problema da pesquisa e de propostas de ações que auxiliem os envolvidos a ampliar o conhecimento e socializá-lo com a coletividade.

No aplicativo desenvolvido para o sistema *android* destacam-se alguns dos recursos que podem ser utilizados no *smartphone*, como a comunicação rápida, quando existe acesso à internet entre docente e discente, registro audiovisual, criação de texto e localização geográfica. Para que o aplicativo, seja utilizado nas aulas é extremamente necessário que o professor esteja sintonizado com as novas ferramentas didáticas, dominando suas funções para

alcançar vários objetivos institucionais nas atividades de ensino. Neste sentido, Kenski (2012) lembra a relevância de se decidir sobre qual nova tecnologia utilizar e complementa que devem ser ações definidas rapidamente. “São exigidas também novas formas de decisão, mais rápidas e menos burocráticas, garantindo maior autonomia aos departamentos e às áreas específicas da instituição para tomarem decisões na velocidade requerida pelas redes.” (KENSKI, 2012, p. 80).

Este trabalho teve valor acadêmico e teórico-prático pois destacou as vantagens da utilização do *smartphone*, que são pequenos processadores de informação que melhoram a eficiência, gera conexão a informações e aplicativos proporcionado variedade de conteúdo no ambiente escolar e não escolar. Sibilia (2012), diz que enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique por que os dois não entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria.

Considerações Finais

Tensionamento diz respeito a dificuldade de aceitação das novas tecnologias crescentes na sociedade contemporânea que reflete no entendimento de vida das crianças e consequentemente no ambiente escolar, é um processo educativo que se estabelece no ensino aprendizagem professor e aluno. O conhecimento no cotidiano do professor e aluno, sobre os saberes científicos no saber escolar e a problematização da tecnologia. A temporalidade entendida aqui como movimento de produção de sentido. *Smartphones* estão presentes nas instituições de ensino e os educadores podem tirar proveito deste fato. Temos conexão rápida, acesso a dados, fotos, modelos, porém o professor não recebeu em sua formação conhecimentos teóricos para utilizar as ferramentas de comunicação, e nem adiantaria, pois a atualização precisa ser constante e permanente a cada novo semestre.

Em relação ao uso de tecnologia, esse é bem visto pelos educadores, pois configuram o dia-a-dia da vivência escolar, inovando os processos de formação e aperfeiçoamento docentes, a prática pedagógica das instituições de ensino, especialmente o professor e o seu trabalho docente cotidiano. Deixando claro que falar em aprimoramento docente significa considerar questões relativas tanto aos estudos sobre o processo de ensino e a formação do professor. Quanto aos estudos sobre a contemporaneidade relacionando com uso das novas tecnologias, foram apontados com destaque na pesquisa, como gargalo à ser resolvido, qual melhor maneira de capacitar o formador visando o alcance da prática docente que potencializa a função social de transmitir o conhecimento.

Capacitar é, com certeza, o caminho para o professor se firmar como sujeito educador que consegue organizar os pensamentos de seus alunos em uma rede com milhões de informações, usar tecnologias digitais é fundamental, conhecer e dominar o produto desta pesquisa é relevante, porém, é no recurso humano que está a verdadeira mudança, os investimentos em educação devem priorizar a capacitação docente de forma rápida e sem burocracia.

Referências

- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>. Acesso em: 9 out. 2017.
- FARIA, E. O professor e as novas tecnologias. *In*: ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 57-72.
- FARIA, E. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Inovação tecnológica**. Disponível em: <http://www.fapemig.br/inovacao-tecnologica>. Acesso em: 7 jul. 2018.
- IBGE. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2017**. Ed. IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, 2018
- IBGE. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MIT APP INVENTOR. **Sobre nós**. 2017. Massachusetts Institute of Technology. Disponível em: <http://appinventor.mit.edu/explore/>. Acesso em: 7 jul. 2018.
- NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200356&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2017.

SIBILIANA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia.. **População por bairro**. Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. Diretoria de Pesquisas Integradas. 2010. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/1460.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

VAZQUEZ-CANO, E.; CALVO-GUTIERREZ, E. Adolescentes y cibermedios. Una didáctica basada en aplicaciones periodísticas para smartphones. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 2, p. 255-270, 2015. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200015&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2017.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

8

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM 2017: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E FORMATIVOS*

*José Romero Machado Gontijo
Cílon César Fagiani*

Introdução

A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) foi iniciada através de um “Projeto Piloto”, cuja proposta foi a oferta em algumas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, o curso Técnico Profissionalizante de Nível Médio em tempo integral e integrado com o Ensino Médio Básico, de acordo com a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 (BRASIL, 2017b).

Um dos fatores relevantes que sustenta o descaso com a Educação está diretamente vinculado ao controle da educação pelo Governo Federal Brasileiro, atuando de forma monopolizada, radical e de cunho capitalista, visando formar o “homem produtivo” e não o “homem social” atendendo as necessidades produtivas, tendo a força de trabalho como meio de produção, do mercado capitalista exploratório.

Antes da reforma, o currículo do Ensino Médio abarcava 13 disciplinas obrigatórias nos três anos, com carga horária mínima anual de 800 horas. A reforma curricular se constitui de uma parte obrigatória (conteúdo da BNCC) e por outra parte opcional (os itinerários formativos), sendo obrigatório o Português e a Matemática nos três anos. A carga horária mínima anual será ampliada de forma progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1000 horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017, e deverá utilizar no máximo 600 horas anuais para a BNCC.

Os itinerários formativos serão cinco: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Ensino Técnico Profissionalizante. Dependendo da composição do curso escolhido pelo estudante, haverá menor ou maior ênfase em determinadas disciplinas, ou seja, alguns desses itinerários não serão ofertados, quem optar por linguagens, por exemplo, terá mais horas-aulas de Português do que de Matemática. As escolas, porém, não serão obrigadas a ofertar as cinco áreas, de forma que o estudante, dependendo da

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.135-152

escolha, pode ser obrigado a mudar de instituição ou optar por uma ofertada no estabelecimento que estuda.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2017c), as avaliações serão cobradas conforme os conteúdos curriculares da parte comum da BNCC, buscando avaliar habilidades a cada etapa da escolarização, além de orientar a elaboração de itens em testes e provas, bem como a pontuação para as escalas de proficiência que definem o que e quanto o educando realiza no contexto da avaliação. Sobre proficiência, convém observar:

A matriz de competências e habilidades que estrutura o Enceja considera, simultaneamente, as competências relativas às áreas de conhecimento e as que expressam as possibilidades cognitivas de jovens e adultos de compreender e realizar tarefas relacionadas a essas áreas (competências do sujeito). As competências do sujeito são eixos cognitivos que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação) (BRASIL, 2017c, p. 01).

De acordo com o texto acima, as avaliações do Ensino Médio devem seguir os conteúdos curriculares comuns da BNCC. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelo Governo Federal e crescente mecanismo de acesso ao Ensino Superior, também irá se adaptar ao novo currículo, porém não contemplará a eminente eliminação de disciplinas na formação de jovens e adultos que optarem por um curso profissionalizante, o que não ocorrerá, por outro lado, com o educando que optar por estudar o tempo integral os conteúdos da BNCC e itinerários não profissionalizantes, assim terão maiores condições de acesso aos cursos superiores.

Para entender as características autoritárias impostas pela reforma, é necessário saber o processo de formulação e os trabalhos realizados em prol da elaboração das diretrizes curriculares presentes na BNCC.

Assim, de acordo com Ruiz (2017), ex-reitor da UNB e ex-secretário da Educação do DF, a Reforma do Ensino Médio foi iniciada em 2010, com a discussão sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, homologadas em 1998. As novas Diretrizes foram homologadas pelo MEC, em 2012. Durante a discussão, foram realizadas audiências públicas com diversas entidades de professores, alunos, universidades, ONGs, dirigentes de todas as esferas públicas, sindicatos e representantes do Parlamento, da área da Educação. Foi um esforço gigantesco de todos os participantes para chegar a

um modelo que contemplasse as diversas visões para o Ensino Médio. Houve muito diálogo durante o tempo que duraram as discussões.

Uma das recomendações citadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, encaminhada ao MEC, foi a da construção da Base Nacional Comum Curricular BNCC, reforçando a recomendação já existente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Em 2012, o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação CNE a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, amplamente divulgada e discutida pela internet, muitas sugestões foram apresentadas e grande parte delas consolidadas pela UnB, com auxílio das comissões criadas pelo MEC para a elaboração da BNCC.

De acordo com Ruiz (2017), o processo da reforma foi atropelado em 2013, quando ocorreu a criação de uma Comissão Especial da Câmara Federal para reformar o Ensino Médio. A proposta dessa Comissão, formada por dissidentes em alguns pontos da proposta discutida com a sociedade, modificou em inúmeros pontos a versão aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC em 2012, repassando uma nova versão da BNCC ao MEC, desfazendo todo diálogo e contribuição ocorrido com a sociedade e a comunidade escolar e intelectual.

Na realidade, o que houve foi a inviabilização da reforma em andamento, para introduzir uma reforma que contempla, pontualmente e facilita, a gestão dos dirigentes Estaduais e Municipais, isto é, secretários Estaduais e Municipais de educação, sem a menor preocupação com os estudantes, professores, pais e sociedade.

Assim, fica explícito o descaso com o compromisso de ofertar uma educação de qualidade ao analisar a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que visa suprir a questão da falta de professores principalmente com o aumento da carga horária para período integral nos itinerários de formação profissional, autorizando a contratação de profissionais não habilitados na área específica da disciplina, porém, que tenham “notório saber” em relação ao tema. Cabe à Secretaria de Educação de cada estado definir o que é “notório saber” e quem estará autorizado a lecionar no Ensino Médio. No entanto, o currículo de formação desses profissionais não contempla a formação pedagógica, desvalorizando a qualidade do processo ensino-aprendizagem e afrontando claramente a categoria dos Professores, pois mostra o descaso e a desvalorização desses profissionais (BRASIL, 2017a).

O que de fato se propõe, com essa reforma, é que algumas escolas ofertem algum itinerário, conforme os professores existentes na instituição, o que elimina a possibilidade de escolha, por parte do aluno. O aluno matriculado numa determinada escola se matriculará nas disciplinas que a escola offerte, sem chance de opção. A opção é para os dirigentes, pois eles oferecerão os

itinerários possíveis, nas escolas viáveis e com os professores que tenham à disposição da instituição.

A opção pelos itinerários significa antecipar para o Ensino Médio uma das causas da evasão de estudantes nas universidades públicas, qual seja a opção errada na escolha da carreira no exame de ingresso. É muita responsabilidade para os jovens que estão em plena adolescência. Os jovens erram muito ao escolher a futura carreira no ingresso à universidade, o que poderá ocorrer possivelmente com a Reforma. Dessa forma, o erro será potencializado.

Acerca da temática dos itinerários, Teixeira (2017) destaca:

Define itinerários formativos como os caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação, como o conjunto de etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico (TEIXEIRA, 2017, p. 01).

Para Lima Filho (2017, apud TEIXEIRA, 2017, p. 1637), a reforma do Ensino Médio preconiza a redução dos gastos públicos, com a redução do ingresso de alunos ao Ensino Superior, além de encaminhar precocemente para o mercado de trabalho uma grande parte da classe jovem trabalhadora. Assim, salienta:

A reforma do ensino médio, ao instituir o itinerário de formação técnico-profissional suprime o caráter que a LDB trazia do ensino médio como etapa final da educação básica. A precoce formação profissional técnica e a inserção do estudante no mundo de trabalho tem como objetivo diminuir a demanda pela educação superior. Além disto, a falta de condições estruturais- equipamentos, laboratórios, espaços de trabalho – no caso dos itinerários na educação profissional, são elementos que inviabilizam a proposta, principalmente ao se considerar o quadro contraditório em que o mesmo contexto político acaba de aprovar por 20 anos o congelamento dos investimentos (TEIXEIRA, 2017, p. 16037).

O Decreto 2.208/97 BRASIL (1997) do Presidente FHC, permitia o acesso à Educação Profissional somente a partir da conclusão do Ensino Médio ou de forma concomitante, a partir do Segundo Ano. Isso foi fonte de atrito e de muita animosidade entre Governo Federal e a comunidade da Educação Profissional. A pacificação só veio em com a edição do Decreto 5.154 (BRASIL, 2004), do Presidente Lula, permitindo como opção a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

A questão mais séria no itinerário da Educação Profissional é a segregação que se faz desses estudantes. A eles, é permitido, caso façam a escolha do itinerário de formação profissional, obter o diploma de técnico, mas não estarão preparados para ingressar nas universidades, porque ficaram defasados ao escolher ou mesmo por ter tido apenas conhecimento do itinerário profissional e não o de Humanas ou de Ciências da Natureza. Para dar continuidade nos estudos e ingressar na universidade, exigirá do estudante do Ensino Médio cursos preparatórios para as avaliações do ENEM, ou fazer outro itinerário para suprir a defasagem de conteúdo curricular, porém destaca-se que a idade desses jovens já não será a mesma.

Existe uma grande desigualdade na sociedade brasileira, justamente a parcela mais pobre é a que mais frequenta a escola pública. Essas crianças e jovens da escola pública são as que precisam ter uma Base Nacional Comum com todas as disciplinas básicas, que contemplem as suas singularidades, possibilitando uma formação integral, seja nas áreas das Humanas, das Exatas, das Linguagens ou das Ciências da Natureza. Assim, exercer o direito constitucional do acesso a tudo o que é básico, em todas as áreas, e é por esse motivo que é chamada Educação Básica. Se é básica, deve ser igual a todos, em especial aos que mais sofrem com a desigualdade.

Concepções de currículos e aspectos formativos

Para Freire (1996), no Brasil encontramos constante processo de desvalorização da prática docente em todos os níveis. A pedagogia da autonomia dá subsídios à apreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana, assumindo postura vigilante contra práticas de desumanização. Para praticar ações humanizadas, é preciso um processo de leitura fatalista da globalização e da ação do capitalismo na formação da desigualdade social, uma reflexão crítica das verdadeiras causas da degradação humana.

Para Machado (2018, p. 13), a educação de qualidade passa por uma boa gestão dos processos pedagógicos da escola, dessa forma, a Gestão Pedagógica se define:

Cuida de gerir a área educativa, da educação escolar no que se refere aos objetivos gerais e específicos para o ensino; as linhas de atuação, em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos; as metas a serem atingidas. Ela ainda preocupa-se com os conteúdos curriculares; acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e o cumprimento de metas; avalia o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo. Suas especificidades devem estar enunciadas no Regimento Escolar e no

Projeto Pedagógico (também denominado Proposta Pedagógica) da escola e como parte integrante desse temos o Plano Curricular. Tem-se uma expectativa que o Diretor seja o grande articulador da Gestão Pedagógica e o primeiro responsável pelo seu sucesso sempre auxiliado nessa tarefa pela Equipe Pedagógica (Supervisor, Orientador).

Para Saviani (2000), o processo ensino-aprendizagem passa fundamentalmente pelo caminho apontado pelos educadores, sendo os responsáveis diretamente pelo processo de direcionamento da formação e construção do conhecimento, onde os educandos precisam ser provocados e estimulados nas suas habilidades cognitivas, como identificar, diferenciar, relacionar e contextualizar. Dessa forma, é iniciado um mecanismo de aquisição de informações dentro de um contexto interligado gerando o conhecimento e a formação integral do discente.

Acerca da prática docente que estimule as habilidades do discente, Freire (1996, p. 14) explica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.

Assim como em “Pedagogia da Libertação”, quem liberta só pode libertar a si próprio, na Pedagogia da Autonomia, somente o discente pode adquirir, ou seja, construir sua própria autonomia na formação. Assim, o docente passa a ser apenas um mediador do conhecimento que também aprende ao ensinar. Dentro desse pensamento, Freire (1996, p. 13) observa:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos - conteúdos- acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *fornar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à

condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Grifo do autor).

Dessa forma, analisa-se que, para a formação integral do indivíduo, no aspecto pedagógico, existe um processo alienante que vai além dos conteúdos dos currículos moldados e programados para promover uma “falsa formação” de cunho mecanizada, robotizada e intencional, como se existisse uma cartilha pronta e acabada, desconsiderando as particularidades, individualidades, cultura e a sociabilidade.

Para Demo (2006), o maior objetivo da cidadania é a emancipação do indivíduo, ou seja, a compreensão e atuação consciente em relação às estruturas de dominação, colocando-o como mero objeto a interesses dos grupos dominantes, sendo elas a prática adequada a uma intervenção na realidade social com o intuito de modificá-la. Assim, esse autor expõe:

Interdependência entre ensino e construção própria de conhecimento, o desenvolvimento de uma atitude questionadora inerente ao processo de pesquisar e a instrumentalização de conhecimentos pelo indivíduo nos contextos em que está inserido de modo que este possa, mais do que compreender sua realidade social, intervir e modificá-la por meio do exercício da cidadania (DEMO, 2006, p. 199).

No que diz respeito aos conteúdos escolares, trata-se, na área da Educação, de distinguir o que é essencial e secundário, o fundamental e o acessório, observação que instaura na pedagogia histórico-crítica a noção de clássico, que “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2000, p. 16). Na escola, segundo esse autor, o clássico é a transmissão-apropriação do saber sistematizado.

Para Fazenda (2005, p. 3), a didática é o caminho pelo qual o ensino se torna mediador interdisciplinar para o conhecimento, assim “[...] a didática é, está a caminho de ser, uma ciência e uma tecnologia que se constrói com base na teoria e na prática, em ambientes organizados de relação e comunicação intencional, nos quais se desenvolvem processos de ensino e aprendizagem para a formação do aluno.”

Dessa forma, um docente que tenha uma boa formação pedagógica, através da didática consegue expor, instruir, demonstrar e orientar os conteúdos curriculares e os conhecimentos de sociabilidade afim de provocar a construção de conhecimento no educando.

Fazenda (1988) compreende que os recursos didáticos, como quadro-de-giz, lousa interativa, entre outros, contribuem para a aproximação ou

afastamento entre os alunos e os professores, despertando maior ou menor interesse nas aulas, sendo, portanto, refletido nas relações sociais e no aprendizado. Assim, “[...] a relação pedagógica é um processo de interação em movimento e que se constitui de sentimentos, valores, pensamentos e experiências que fazem parte da história social de cada indivíduo e que se expressam nas relações” (FAZENDA, 1988, p. 1).

Portanto, é preciso investir na formação continuada do docente e melhorar substancialmente os salários dos professores, proporcionando o comprometimento e a formação integral do professor para que se possa chegar a uma formação integral do discente.

Para Saviani (2008a, apud PEREIRA, 2014), o currículo é um processo de construção social, realizado dentro de cada escola e ou região, consistindo em uma seleção de elementos culturais da sociedade, valorizando assim suas singularidades. O currículo deve ser construído em sala de aula, com o desenrolar das tarefas educativas e as características de discentes e docentes, atentando-se às necessidades que surgem a cada momento. Quando se elabora o currículo, percebe-se que há uma distância considerável entre o que é oficialmente prescrito e o currículo real, que objetivamente acontece na escola.

Nesse contexto, entende-se que não é possível elaborar propostas curriculares comuns em um país tão desigual e plural, como o Brasil, assim deve haver “[...] um currículo para cada região, um currículo para cada escola, quiçá, para cada classe” (SAVIANI, 2008a, p. 4, apud PEREIRA, 2014, p. 21).

Segundo Arroyo (2007, apud PEREIRA, 2014, p. 23), as propostas curriculares nacionais não podem ser conteúdos prontos que devem ser repassados para os educandos, pois essas propostas devem ser construídas de acordo com uma seleção de “[...] conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais”. Por isso, é identificada a preocupação em resgatar nos currículos a relação entre o conhecimento e a cultura, e não uma cartilha padronizada comum e inflexível.

Silva (2009, apud PEREIRA, 2014) expõe que o educando deve ter a compreensão da realidade em que está inserido, interpretando-a e contribuindo para sua transformação. O ambiente escolar tem papel fundamental para a formação e a transformação humana, que só terá cumprido seus objetivos, ao assumir uma postura ética, crítica, estética, econômica e política, pois o currículo não deve ser visto como uma simples lista de conteúdo a ser aplicado.

O currículo elaborado pelo MEC e presente na BNCC para o Ensino Médio, que está em avaliação, traz uma proposta curricular comum para todo o Brasil, inflexível e acabado, como pode-se observar nas palavras do Ministro da Educação Renato Janine, “A base nacional comum curricular estabelecerá quais conteúdos e competências os alunos devem aprender em cada ano de formação

na educação básica, bem como estabelecerá as disciplinas obrigatórias na educação básica” (BRASIL, 2015, p. 1).

A proposta da Reforma modifica o Ensino Médio com a inserção de mais carga horária de ensino e a formação técnica do aluno. A carga horária atual de 800 horas sobe para 1400 horas por ano, com curso de três anos, as aulas em tempo integral e os currículos básicos e técnicos articulados e integrados.

Embora a carga horária seja mais extensa na reforma proposta, um período maior dentro das dependências da escola pode ser muito interessante ao educando, desde que haja uma boa diversidade de tarefas e atividades, o aproveitamento das aulas com a inserção da tecnologia, entre outras inovações, distribuídas ao longo do tempo. Ou seja, a boa equação é uma divisão entre atividades curriculares e extras, menos tempo ocioso em casa ou nas ruas.

Freitas (2018) afirma que a BNCC, após ser elaborada pelo MEC sem consultar os profissionais da educação, busca aprovação do magistério. Nesse pensamento, esclarece:

No Brasil o suporte à BNCC está sendo dado por um grupo de tecnocratas e especialistas (alguns bem intencionados), organizados no Movimento pela Base, financiado pela Fundação Lemann. Há algum tempo, a Fundação Lemann vem se aproximando do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) criando uma espinha dorsal que, alinhada com o MEC, cujo atual ministro foi do CONSED, constituem uma máquina de indução para a aprovação e implementação da BNCC. Como resultado, construíram uma proposta disforme e agora estão em busca do magistério para que ele a adote (FREITAS, 2018, p. 01).

Em 24 de julho de 2018, o Movimento pela Base (2018), divulgou um “roteiro” para os estados começarem as consultas públicas sobre a elaboração da primeira versão dos currículos estaduais. No que diz respeito ao objetivo da consulta, “[...] a (re)elaboração dos currículos em regime de colaboração com os municípios é um passo essencial para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se torne realidade nas escolas de todo o país” (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 01).

Em relação às possíveis contribuições para a reelaboração do currículo comum, o Movimento pela Base (2018), em parceria com o MEC expõe:

A ideia é que professores, gestores e a comunidade escolar possam enviar sugestões para deixar os currículos com a cara da região, atendendo às expectativas e necessidades de específicas de cada rede, e incorporando a diversidade dos municípios ao documento. Para que as

contribuições sejam mais significativas, é preciso conhecer bem o que a BNCC determina e identificar oportunidades de melhorar o que está proposto no currículo. Seja contextualizando um objeto de conhecimento ou habilidade dentro da riqueza sociocultural da região, seja acrescentando novas competências e habilidades que fazem sentido para os alunos do estado, seja sugerindo práticas pedagógicas que podem ajudar a aprimorar o trabalho do professor (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 01).

Embora seja explanado a real necessidade de desenvolver um currículo sério e comprometido com a formação cidadã e integral, fica evidente a máscara dada à reforma, dando uma falsa ilusão de construção de um currículo que valorize os conhecimentos sociais e culturais regionais, bem como as habilidades individuais do educando, porém o currículo é já está pronto, moldado e limitado aos seus padrões predeterminados, assim:

O texto, logo no início diz a que veio (todos os grifos que se seguem são meus):

“A (re)elaboração dos currículos em regime de colaboração com os municípios é um passo essencial para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se torne realidade nas escolas de todo o país”.

“A ideia é que professores, gestores e a comunidade escolar possam enviar sugestões para deixar os currículos com a cara da região.”

“Para que as contribuições sejam mais significativas, é preciso conhecer bem o que a BNCC determina.” (FREITAS, 2018, p. 01. Grifo do autor).

Assim, Freitas (2018) conclui que o foco principal da mobilização é pelo esforço para que a BNCC chegue até a sala de aula, “que se torne realidade em todas as escolas do país”, e a “participação” está limitada a aplicar a base em sala de aula. “Reelaborar” e “dar a cara da região” é a mensagem de abertura que não sugere “participar” efetivamente da elaboração de uma base estadual curricular. A participação permitida é aquela que “dá a cara” do local à base pronta. É um convite para que o magistério coloque uma “máscara” na BNCC pronta, para que ela se pareça com a região e com suas particularidades.

A ênfase está na aplicação da base já pronta, assim, diz:

Seja contextualizando um objeto de conhecimento ou habilidade dentro da riqueza sociocultural da região, seja acrescentando novas competências e habilidades que fazem sentido para os alunos do estado, seja sugerindo práticas pedagógicas que podem ajudar a aprimorar o trabalho do professor (FREITAS, 2018, p. 02. Grifo do autor).

Desta forma, Freitas (2018, p. 3) compreende que “[...] todas as escolhas relevantes, já foram feitas ao se montar a BNCC em Brasília. Agora, trata-se de que a pílula seja engolida: um verdadeiro desrespeito à inteligência do magistério. A isso foi reduzida a “participação” do magistério. E ainda querem dizer que a BNCC não é currículo”.

O processo de implantação da Reforma do Ensino Médio, norteador pela BNCC, caracteriza-se pelo autoritarismo e a implantação de um currículo insatisfatório, sob os aspectos pedagógicos e estruturais. Assim, compete observar:

É preciso começar tudo de novo, exatamente porque uma base nacional curricular comum não deve ser currículo é que ela está condenada, pois amarrou tudo de cima para baixo. Uma base deve ser uma referência construída coletivamente, que tenha o sentido de um projeto nacional, que aponte o que entendemos todos (não apenas os empresários, suas fundações e ONGs) por ser uma “boa educação para nossas crianças e jovens”. Ela deveria ter começado pelos Estados e Municípios, envolvendo aqueles que fazem a educação (FREITAS, 2018, p. 03).

Com a nova BNCC, os educadores têm a autonomia limitada, restrita a aplicação de conteúdos curriculares e pedagógicos pré-estabelecidos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mimético, irrefletido e irrealizável. Assim, deixa em evidência que as diretrizes da BNCC educarão profissionais e cidadãos com baixo nível de conhecimentos sociais, intelectuais e profissionais e tornando-os susceptíveis a serem oprimidos pelo sistema capitalista exploratório e acumulativo.

Esse processo de “formação deficitária” é mediado pela educação, atendendo as necessidades capitalistas, que serve de instrumento de dominação e extensão da exploração da classe trabalhadora, assim é o modelo de educação que vem prevalecendo no Brasil.

Lamentavelmente, a educação brasileira, embora tenha um aparato legal que assegure qualidade, respeito à cultura local, promoção da cidadania plena, ainda atende a interesses alheios aos da própria sociedade, aos próprios anseios de desenvolvimento almejados pela sociedade igualitária e justa.

O Governo Federal, por intermédio do MEC, formulou e concluiu a BNCC do Ensino Médio de forma autoritária, sem a participação efetiva da comunidade educacional e intelectual da área. O currículo balizado pela BNCC não prestigia a formação integral e muito menos os valores regionais, culturais e sociais a que está exposto o discente, a comunidade, a própria escola. Assim, o processo de formação educacional, em seu aspecto pedagógico e curricular, não apresenta um sistema integrado e articulado com o processo ensino-

aprendizagem, que seja capaz de preparar os jovens e adultos para a vida e para o trabalho.

Por fim, a Reforma do Ensino Médio, nos moldes da BNCC apresentada, configura um marco histórico podendo ser chamada de reestruturação capitalista intervencionista com a “modernização do antigo” no sistema educacional. Portanto, legitimando e aperfeiçoando um sistema dual na educação, uma escola para os oprimidos e outra para os opressores. Desse modo, a educação perde seus propósitos sobre o desenvolvimento humano e volta seu olhar à promoção das ideologias alienantes capitalistas, formadora de força de trabalho como meio de produção exploratória.

Críticas e perspectivas

Desde o programa de Educação para Todos, que orientou as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe, na década de 1990, o que se detecta é uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples na vida, priorizando a educação básica e restringindo-se às “necessidades básicas de aprendizagem”. Trata-se de um programa que buscou consolidar a seguinte política:

Política compensatória para a diminuição da pobreza, tentando, também, diminuir as “tensões sociais” causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM, bem como promover uma governabilidade estável na região (MELO, 2003, p. 199).

O que se pode afirmar sobre a política educacional brasileira é que tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares.

Ramos (2017) defende que, com a aplicação da BNCC, melhorará o relacionamento entre escola/professor/aluno, apresentando um currículo que permite o diálogo com o mundo juvenil, além de interligar os governos federal, estadual e municipal em relação as dificuldades encontradas para obter professores em determinadas regiões. Nesse aspecto, convém reportar:

Com a base, as universidades saberão o que têm de ensinar aos professores e as escolas saberiam o que cobrar deles. Seria possível criar uma avaliação nacional. O professor pode fazer uma prova para seguir a carreira nacional, financiada em conjunto pelos governos federal, estadual e municipal, com remunerações que hoje as cidades não são capazes de bancar sozinhas. Dependendo da nota, o professor poderá escolher se fica em seu Estado ou se vai para outro que tenha vaga. O

governo poderá suprir as necessidades de Estados e municípios com esses profissionais. (RAMOS, 2017, p. 1)

Contrariamente a essa concepção, o coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Daniel Cara, acredita que as medidas criam uma cortina de fumaça para o cerne do problema, que, na verdade, vão além de meras modificações no currículo ou aumento da carga horária de estudos. Em relação a isso, compete analisar:

Essa reforma é uma falácia, porque não resolve as questões estruturais, como a formação de professores e pontos que eram demandas dos estudantes que ocuparam as escolas, como a redução do número de alunos por classe. De nada adianta ênfase em exatas ou humanidades, se o professor for mal preparado, se não houver recurso. (CARA, 2016, p. 01).

A flexibilização de algumas matérias: Artes, educação física, filosofia ou sociologia, deixará assim uma lacuna para que estas deixem de ser obrigatórias e sem esses conhecimentos não há formação completa de um cidadão (CARA, 2016). Além disso, pode-se avaliar:

Em nenhum lugar do mundo uma reforma dessa envergadura é colocada em prática dessa forma. Na Austrália se levou dois anos, na Finlândia, 10. É preciso um debate sério, é preciso ouvir professores e alunos. A MP é autoritária, permitindo que o Executivo aja como um superlegislador. Houve pressa para atender a demandas de grupos educacionais. (CARA, 2016, p. 1)

Sobre os custos da Reforma, há críticas de como o Governo a colocará em prática, se não há recurso disponível. Segundo Cara (2016, p. 1), "[...] basta olhar de perto para ver que não vai ter dinheiro para implementar mudanças como a da carga horária, especialmente quando se olha o que está sendo proposto na PEC 241, que limita os gastos nessa área".

Segundo Leão (2018, p. 12), em se tratando de perspectivas para os rumos da Educação a partir da reforma, “[...] um primeiro aspecto a considerar no debate sobre os rumos do ensino médio se refere às repercussões das transformações sociais sobre a condição juvenil brasileira que incidem diretamente sobre suas experiências escolares”.

Ainda para Leão (2018), é fato que as propostas de Reforma do Ensino Médio trazem em seus “objetivos ocultos” a necessidade de atender às “novas” demandas do setor produtivo e a necessidade de melhorar a posição no ranking dos sistemas de avaliação do Ensino Médio, atendendo aos compromissos firmados com mecanismos financeiros internacionais. Porém, em meio aos

desencontros pedagógicos e curriculares, encontram-se os sujeitos ativos que podem servir de ponto de partida sobre as questões de formação e como eles as concebem. Sobre essa questão, é ressaltado:

Talvez um bom ponto de partida nas análises das propostas em voga seja nos perguntarmos sobre como concebem os sujeitos ao qual se destina esse nível de ensino. Quem são os jovens estudantes das escolas públicas de ensino médio brasileiro? São os mesmos de 20 ou 30 anos atrás? Qual nosso olhar sobre esses sujeitos? O que conhecemos da condição juvenil brasileira contemporânea? (LEÃO, 2018, p. 12)

Mesmo nas contradições existentes entre a escola real e escola “abstrata” proposta pelo MEC, outras escolas estão se formando no Brasil e muitas pesquisas e debates fluem no sentido de uma reconstrução ou mesmo uma Contra Reforma do Ensino Médio. Sobre isso, reporta-se:

Não se trata de “partir do zero”, desconsiderando as experiências acumuladas e que fazem a escola que temos. Algumas políticas que se constituíram recentemente, mesmo com suas contradições e insuficiências, indicavam o rumo de um longo processo de inovações a partir das escolas e da interlocução com a sociedade. Independentemente dos governos e suas políticas, ou apesar deles, há uma escola de ensino médio sendo produzida por docentes e estudantes em suas escolas. Olhemos em nossas pesquisas e debates para esses processos de construção da escola que temos! Seus alcances e limites! (LEÃO, 2018, p. 20)

No entendimento de Leão (2018), o Ensino Médio passa por reformulações que pouco contribuem para a emancipação da juventude, pelo contrário, afasta-os cada vez mais do protagonismo que lhes é de direito, apresentando uma proposta que não vai além da formação para a força de trabalho, isto é, deixa de lado o aprendizado para o exercício da cidadania, o desenvolvimento intelectual e a capacidade de atuar criticamente no meio onde vive o aprendiz.

Num olhar crítico sobre aspectos de formação do conhecimento pela educação e suas práticas pedagógicas, a Educação Básica encontra-se totalmente falida, na atualidade. O “sujeito fim”, o educando, o alvo do ensino escola está e continuará limitado a uma formação deficitária, visto que, se não tem professores bem remunerados e qualificados, como esperar que se pode ter alunos com formação integral; e, se os currículos e as práticas pedagógicas estão moldados em uma linha de formação alienada, como ter formação integral.

Na verdade, a Reforma do Ensino Médio com a Base Nacional Comum Curricular vem como “disfarce” proposto pelo Governo para “salvar” o Ensino Médio do fracasso que vem se desenhando nos últimos anos,

propondo muitas mudanças negativas sob o ponto de vista da formação do cidadão ativo de seus direitos, propondo: vantajoso ao discente por poder escolher os itinerários a seguir nos estudos, mas, por outro lado, com a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), discorre sobre contenção de aumento de gastos, a oferta é de escolha dos sistemas de ensino; a diluição da Sociologia e Filosofia em outras disciplinas, o que pode representar o enfraquecimento da construção da postura cidadã mais ética, reflexiva e crítica diante da complexidade dos problemas, atualmente, vistos na sociedade; a retomada da visão reducionista no itinerário formativo técnico e profissionalizante, valorizando a formação técnica em detrimento da intelectual, bem como a formação cidadã; entre outras.

Para Fagiani (2018, p. 126),

A questão fundamental está em suprimir a divisão do trabalho manual e intelectual. Nessa direção a educação escolar na formação do trabalhador se torna fundamental e determinante, seja na sua aplicação, seja no seu planejamento. Uma educação que não forme o jovem trabalhador especificamente para um trabalho de forma unilateral, dependente, como um simples treinamento, mas para o trabalho totalizante, um processo de recuperação da integralidade do Ser Humano, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, com desenvolvimento de forças materiais intelectuais que representa o domínio deste Ser Social sobre a natureza, possibilitando e satisfazendo seu desenvolvimento de forma omnilateralmente e independente.

Com a implantação da Reforma, por certo, a falta de equidade será ainda um entrave ao desenvolvimento da educação, uma vez que o ensino ofertado à elite do país será mais condizente com as reais bases curriculares para um ensino abrangente, contemplando mais oportunidades na vida do discente. É fato que isso implicará no crescimento ainda mais do fosso entre ricos e as classes menos favorecidas no país, sobretudo, quanto às oportunidades de escolaridade, desenvolvimento intelectual, social e profissional. Destaca-se que, no Brasil, o rendimento dos trabalhadores com ensino de nível superior é 157,18% superior aos trabalhadores com ensino de nível médio (FAGIANI, 2018).

Considerações finais

Ao analisar a Reforma do Ensino Médio, uma BNCC que padroniza as práticas pedagógicas e limita a integração e progressão das habilidades específicas do docente, dificultando a formação integral do aluno e direcionando-o para a formação do homem produtivo, com habilidade técnica

profissional limitada até mesmo para a adaptação e qualificação continuada, pode-se constatar que o caminho assumido pela reforma inviabiliza uma formação crítica, autônoma e emancipadora. Desta forma, estreitando as possibilidades de movimento social ao mesmo tempo que direciona o capital intelectual à elite dominadora exploratória capitalista.

A reforma do Ensino Médio não foi amplamente discutida com a comunidade escolar e intelectual. A proposta da reforma não oferece subsídios integrados e articulados em prol de uma boa gestão com infraestruturas adequadas, procedimentos técnicos e pedagógicos com potencial para uma educação integral e integrante, ou seja, trata-se de mudanças arbitrárias imposta por força de lei. Assim, percebe-se nitidamente seu caráter autoritário e o eminente fracasso na formação de jovens e adultos, dificultando assim, o exercício pleno das atividades sociais, profissionais e intelectuais.

Em suma, o sistema educacional é manipulado pela classe social burguesa capitalista, por intermédio do Governo Federal, defendendo os interesses econômicos e políticos, replicando por meio de “reformas” o sistema “dual”, tendo uma educação para a classe opressora e outra para os oprimidos. Contrariamente a esse mecanismo de controle social, espera-se que a educação possibilite diminuir a desigualdade socioeconômica, melhorando a qualidade de vida do cidadão e, para isso, é necessário às escolas a imparcialidade diante dos desejos de classes, considerando as desigualdades socioeconômicas no processo pedagógico de formação, construindo assim uma educação única integral e integrante.

Referências

BRASIL. **Decreto 2208 de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria Geral da Presidência da República, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 39 de 8 de dezembro de 2004**. Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Primeira versão. Brasília: MEC/SEB, 16 de setembro de 2015.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95 de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Congresso nacional, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Secretaria Geral da Presidência da República. Lei da reforma do ensino médio. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. **Matrizes de Referência**. Ministério da Educação, Brasília, DF, agosto de 2017, 2017c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia>. Acesso em: 18 set. 2017, .

CARA, D. **5 Polêmicas sobre a nova reforma do Ensino Médio**. Site Último Segundo, p. 01, 24 de setembro de 2016. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-09-24/reforma-do-ensino-medio.html>. Acesso em: set. 2018.

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

FAGIANI, C. C. **Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador no século XXI?** Uberlândia, MG. Navegando Publicações, 2018.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. Resenha: PEREIRA, L., P. 9ª. Edição, Papirus, PUC, Campinas, SP, 2005. (1998) .v. 1. p. 192. Disponível em: https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/pdf_resenhas_prof_a_ivani/didatica_e_interdisciplinaridade.pdf. Acesso em: set. 2018.

FAZENDA, I. C. A. et al. **Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas**. São Paulo: Loyola, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, SP, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Avaliação Educacional: Uma BNCC à procura do magistério**. Blog do Freitas, p. 01. Campinas, SP, 26 de agosto 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/>. Acesso em: 22 de setembro de 2018.

LEÃO, G. **O que os Jovens Podem Esperar da Reforma do Ensino Médio Brasileiro?** Vol. nº 34, Educação em Revista, Belo Horizonte, MG, agosto de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf>. Acesso em: 22 setembro de 2018.

MACHADO, L. C. **Gestão dos Processos Formativos na Educação Básica**. Montes Claros, MG. Editora UNIMONTES, 2018. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/gestao_dos_processos_formativos/material_apoio/modulo_gestao_dos_processos_formativos_na_edu_basica.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

MOVIMENTO PELA BASE (2018). **Implementação da BNCC**. Portal Movimento pela Base, 24 de julho de 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-comecam-as-consultas-publicas-sobre-primeira-versao-dos-curriculos-estaduais/>. Acesso em: 11 set. 2018.

PEREIRA, P. **O Currículo e as Práticas Pedagógicas**. Sociedade cultural e educacional de Itapeva, faculdade de ciências sociais e agrárias de Itapeva. Itapeva, SP, dezembro de 2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/myLjgW5XRwu60II_2015-2-5-14-23-30.pdf. Acesso em: set. de 2018.

RAMOS, M. N. **Pode haver um apagão generalizado de professores**. Revista Época, p. 01, 12 de junho de 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/10/mozart-neves-ramos-pode-haver-um-apagao-generalizado-de-professores.html>. Acesso em: set. 2018.

RUIZ, A. I. **A Reforma do Ensino Médio**. Confetam Cut, p. 01, Sinpro-DF, 11 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.confetam.com.br/artigos/a-reforma-do-ensino-medio-f961/>. Acesso em: set. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, R. F. B.; LEÃO, G. M. C.; DOMINGUES, H. P.; ROLIN, E. C. Concepções de Itinerários Formativos a partir da Resolução cne/ceb nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017. *In*: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2017, **Anais Eletrônicos...** Curitiba, PR, (Educare).31 de ago. de 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf. Acesso em: set. 2018.

9

O CURRÍCULO COMO RECURSO ARTICULADOR DE MUDANÇAS FUNDAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO*¹

Maria Luíza de Borba Alves

Eloy Alves Filho

Maria Virgínia Dias de Ávila

Introdução

No Brasil, é recente a preocupação com a Educação do Campo, embora se reconheça que tenhamos uma origem de predominância agrária em boa parte de nossa composição histórica. Santos (2015), quando defende uma epistemologia nas ciências sociais, baseada no que se denomina sociologia das ausências, fortalece a crença na necessidade de se promover um deslocamento da lógica homogeneizadora e urbanocêntrica², que orientou as propostas de educação rural no Brasil, para uma visão mais justa e igualitária das possibilidades de desenvolvimento.

As políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos. No entanto, sabemos que a efetivação de mudanças, quanto à educação do campo, só se efetivará com adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público: União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de educação básica viabilizando, por meio políticas públicas efetivas, a permanência das populações rurais no campo com condições de vida digna, educação de qualidade e capacidade para produzirem sua subsistência.

É claro que não se trata da ideia errônea de fixar o homem rural no campo, marginalizando-o a um estigma de atraso e demérito social. Mas, sobretudo, possibilitar-lhe um processo educativo que lhe proporcione criar oportunidades de desenvolvimento e de realizações pessoais, culturais, econômicas, políticas e sociais, mesmo que ele opte por continuar morando no campo.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.153-168

¹ Este capítulo divulga parte das análises apresentadas na dissertação de Mestrado “Educação do campo, valorização da cultura e construção da identidade do homem do campo: análise curricular em duas escolas públicas rurais de Araguari-MG”, defendida no ano de 2018, na Universidade de Uberaba.

² Urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão. (Parecer CNE/CEB 3/2008)

Para tanto, há de se pensar na construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, que realmente enfatize a necessidade de melhorias sob vários aspectos. Por exemplo, acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, construídas sobre pressupostos de propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas à construção e à efetivação de um novo currículo que valorize a construção da identidade de homens e mulheres do campo, estimulando o respeito, a disseminação e a perpetuação das diferentes culturas existentes nos espaços rurais além da preparação para o mundo do trabalho.

Embora percebamos pequenas mudanças, esse grupo continua desassistido de direitos sociais no que concerne à efetivação de um currículo adequado às suas especificidades, tornando assim a vida e a permanência no campo um desafio diário diante das possibilidades encontradas na área urbana das grandes cidades. Ainda vivenciamos uma injusta política de esquecimento e exclusão, reproduzidas e enfatizadas, muitas vezes, pelas práticas ultrapassadas de um ensino descontextualizado oferecido aos alunos do campo.

Em razão do exposto, o objetivo deste capítulo é analisar se há distinção entre os currículos de duas escolas rurais do município de Araguari/MG e descrever diferenças pontuais entre o rural e o urbano, verificando, de forma específica, se o currículo da escola rural não alimenta processos de desigualdade e modos de subjetivação, privilegiando a exclusão dos sujeitos do campo, a partir da negação dos conhecimentos da realidade do meio rural.

Como metodologia de organização do capítulo, além desta introdução, apresentamos mais três seções: i) na seção seguinte, apontamos os aspectos teóricos que fundamentam nosso estudo, ii) na seção subsequente, são apresentadas a análise dos currículos das escolas no que se refere aos objetivos propostos; a seguir, iii) apresentamos as considerações finais; para, finalmente, elencarmos as referências.

O currículo como recurso articulador de mudanças necessárias para a educação do campo

A educação escolar se organiza por meio de currículos, os quais são vistos como percursos de aprendizagem envolvendo a organização de conteúdos. Entretanto, compreendemos que, para efetivação dos currículos, são necessários outros agentes, os quais se responsabilizarão por aquilo que o aluno deverá aprender e superar, prevendo também em que ordem deverá fazê-lo.

O currículo desempenha dupla função como estrutura, uma vez que, por um lado, serve a uma organização unificadora dos processos de ensino-aprendizagem; por outro, cria um paradoxo, o qual é visto como muralha que delimita seus componentes (SACRISTAN, 2013).

Vivemos a eminente necessidade de efetivação de um novo projeto educativo, proposto para a Educação do Campo, que engloba muito mais que o espaço físico da escola, envolve também aspectos como o currículo, a construção e a valorização da identidade e da cultura dos camponeses, além do desejo de se construir também outro modelo de desenvolvimento agrário, com a participação dos movimentos sociais e religiosos. Isso porque há uma crescente insatisfação com o modelo de desenvolvimento agrário atual, que está centrado no Agronegócio, o que modifica os modos de viver e de produzir no campo, como podemos ratificar Tafarel, Santos Jr. e Escobar (2010, p. 21) que “[...] uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção do campo mudou.”.

Dessa forma, o movimento da Educação do Campo surge em conjunto com os primeiros sinais negativos advindos da modernização da agricultura brasileira. Buscou-se, na educação, uma forma de influenciar mudanças que se configurassem realizações coletivas que impulsionassem conquistas concretas e que fizessem do campo um lugar de crescimento, respeitando todas as formas de diversidade.

Não se fala de um currículo que torne a identidade de sujeitos do campo algo único e universal, mas a ênfase recai sobre uma educação inclusiva que olhe para identidade e a cultura dos povos do campo, já que são também possuidores de identidades construídas a partir das relações no tempo e no espaço. Nesse sentido, a construção de identidade é definida por meio do processo histórico e social, de forma que cada sujeito pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos.

Sader (1988, p. 52) afirma que “[...] não há um consenso sobre como deve ser o processo de ensino/aprendizagem no campo, e ainda permanecem questões que necessitam ser refletidas, aprofundadas e amadurecidas.”. Essa reflexão deve ter por base o fato de que é “[...] imprescindível considerar os processos formativos como uma via na qual os sujeitos alcançaram sua autonomia, no sentido de que a educação possa possibilitar a elaboração da própria identidade.” (SADER, 1988, p. 53).

Nesse sentido, não se deve ignorar que, ao tratar das questões referentes à educação do campo, trabalha-se com modificações de uma estrutura que antes se reconhecia apenas como rural, o qual era ligado ao atraso,

à subcultura, à antinomia rural e urbana ou à visão predominante de que o moderno e mais avançado é, sempre, o urbano. (CALDART, 2008).

Enfrentamentos na construção do currículo do campo

As lutas dos movimentos sociais por mudanças na estrutura fundiária, a reforma agrária e a defesa de um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável para o campo, suscitou a formulação de novas políticas públicas, que estabeleceram um novo “rural” que passou a ser denominado “no e do Campo”. Acolheu também o conceito de ser esse um território pleno de possibilidades, no qual se promove, no presente, discussões em torno da necessidade de novas teorias que fomentam em novos olhares e novas concepções.

Para Fernandes (2006, p. 6), o campo “[...] é um espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana.”. O autor, nessa perspectiva, acolhe o campo como espaço social, definido como o lugar onde se dá a materialização da existência humana, ou seja, o lugar permeado pela diversidade cultural e etnicorracial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes e de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social e de estratégias de sustentabilidade.

Devemos entender o currículo como recurso articulador de mudanças, as quais são necessárias para desconstrução dos preceitos de dominação, que refletem um olhar negativo e preconceituoso, de uma agricultura camponesa, vista como atraso, inferiorizada, como um modelo de produção, de vida e de cultura em extinção. Ao contrário, o currículo deve ser a construção de “[...] um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos.”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

Assim, devemos buscar a construção conjunta de um currículo escolar que se fundamente em um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, valorizando o sentimento de pertença desse povo. Produzindo, portanto, uma reflexão sobre o contexto social, enfatizando não só as questões da terra, mas da construção de uma identidade que valoriza tudo que é próprio da vida rural como hábitos, costumes e religião, refletidos em uma cultura que precisa ser difundida, valorizada e respeitada por todos, inclusive pelas pessoas do meio urbano.

Os objetivos da aprendizagem estabelecidos na legislação educacional estão diluídos nas noções de desenvolvimento integral, valores humanistas como cooperação, comunidade, solidariedade, igualdade, liberdade. Porém as escolas refletem a estrutura básica da sociedade capitalista que promove a concorrência, a segregação, o individualismo e o materialismo, o que faz com que a educação escolar seja vista como um dos instrumentos para ascensão social e de entrada no mercado de trabalho, a fim de ocupar cargos provindos principalmente da industrialização.

Em contrapartida, para os trabalhadores do campo, o contexto é diferente

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das *técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (BRASIL, 2012, p. 11, grifos do autor).

O que corresponde a essa afirmação é a constatação de que só nas primeiras décadas do século XX que surgiu, devido às intensas discussões, a necessidade de se pensar em uma educação para o homem do campo, uma vez que era necessário conter o movimento migratório das pessoas do campo para as cidades, muitas vezes, motivado pelo objetivo de aumentar a produtividade no meio rural.

Todavia, os sistemas educacionais ainda organizam os conhecimentos científicos em disciplinas escolares como: Linguagem, História, Matemática, Ciências, Humanidades, Natureza, Esportes e Artes, conteúdos fragmentados em uma visão parcial, na qual é sempre adotada uma postura de aprender para algum dia utilizar.

Como consequência de currículos mal elaborados, as escolas do campo sofreram, e ainda sofrem, com problemas que vivenciam em seus cotidianos como dificuldades de acesso e infraestrutura, distorção idade/série, analfabetismo, formação precária e desvalorização docente. Esses aspectos fazem com que esta educação seja desqualificada quando comparado às escolas urbanas, colocando as escolas do campo num patamar de inferioridade em inúmeros pontos.

Analisando esse contexto, o que mais nos preocupa é que as aprendizagens na lida com a terra não foram contempladas nos conteúdos. As necessidades do campo não foram atendidas, desqualificando os saberes daqueles que permaneceram no campo, pois não se consegue estabelecer relação entre os conteúdos e suas experiências, algo que impossibilita a

construção de uma identidade sólida que valorize e respeite a cultura de homens e mulheres do campo.

Os princípios norteadores da Educação do Campo, ao incorporar as compreensões de conhecimento e escola, elucidam em sua proposta educativa que sendo a realidade complexa, também deve sê-lo o pensamento. Para se desenvolver um pensamento complexo, Aguiar *et al.* (2013, p. 10) propõe que se deve “[...] fugir da simplificação, da fragmentação, da compartimentação, da hiperespecialização, do dualismo, da certeza e do reducionismo, colocando em prática a religação dos saberes, numa perspectiva transdisciplinar”. Complementam Aguiar *et al.* (2013, P. 14) que “[...] implica também reconhecer a multidimensionalidade das coisas, suas relações, associações e interações. Assim, os processos educativos e de construção do conhecimento devem primar pelo pluralismo metodológico e epistemológico.”

Essa perspectiva pode gerar “[...] ações e atitudes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, mas fundamentalmente no diálogo dos diversos saberes e áreas do conhecimento, considerando os seus contextos sócio-históricos”. (AGUIAR *et al.*, 2013, p. 11).

Analisando tal colocação, percebemos que os problemas referentes à proposta de educação para o campo, em vez de se difundir e ampliar, cresce em dificuldades, uma vez que a maioria dos municípios possui autonomia para organizar seus currículos escolares, desde que atendam às premissas gerais da legislação educacional vigente. Entretanto, mesmo quando se descumprem alguns dos aspectos já instituídos como ganhos educacionais, estes governantes devido à descontinuidade dos sistemas, justificam não conhecer esses direitos ou não possuírem meios para efetivação do cumprimento de ações que são específicas aos sujeitos do campo.

As amarras dos currículos escolares municipais

É sabido que várias mudanças na estrutura da legislação educacional em âmbito nacional, no que tange à perspectiva da educação no campo, são conquistadas ano a ano. No entanto, muitas dessas conquistas não se efetivam no âmbito dos municípios, os quais sofrem com a descontinuidade administrava gerada pelas mudanças de governo. Essas mudanças provocam a interrupção em várias áreas e programas, convergindo assim para o rompimento do pensamento de longo prazo no setor público.

Vários fatores podem influenciar uma mudança comportamental nos sistemas públicos gerando uma descontinuidade, como explica Carmo (2009, p. 13) que isso pode ser ocasionado “[...] por fatores políticos, econômicos e administrativos; contudo, questões como ausência de repositório de conhecimento explícito, falta de estruturação do processamento de informação

e de incentivo à mudança de comportamento contribuem para o seu agravamento.”.

Nesse contexto, muitos gestores municipais podem encontrar dificuldades para se adaptarem às mudanças e se desincumbirem das atribuições que lhe são requeridas, principalmente dos meios para discutir e compartilhar conhecimento. Uma vez que Não há um aprofundamento de como as novas administrações municipais efetivam seus processos de aprendizagem organizacional ao assumir a gestão, mesmo com o conjunto de novas atribuições delegadas aos municípios.

As Políticas Municipais de Educação do Campo precisam ser pensadas e efetivadas de forma coletiva, visando a ações conjuntas que tratem da normatização de valores, regras e modelos diferente da natureza irreflexiva, rotineira e não questionadora do Estado capitalista. Nesse sentido, Carmo (2009, p. 21) afirma que é importante compreender que as prefeituras municipais “[...] constituem realidades socialmente construídas com base em percepções simplificadas dos atores sociais” e que esses atores “ao tentarem atribuir sentido à sua experiência, representam os sistemas complexos nos quais estão inseridos em torno de percepções contraditórias que passam a orientar sua ação.”.

É importante salientar que as mudanças de gestão municipal acontecem também influenciadas pelo contexto de mudança da conjuntura política partidária nacional, o que poderá ter desdobramentos positivos ou negativos, em alguns casos. Assim, como nos alerta Priebe (2013, p. 67) “[...] nas mudanças de governos municipais ou estaduais é comum ocorrer alterações nos projetos educacionais, com intuito de 'dar cara a nova gestão', quase sempre sem avaliar os resultados anteriores”. Isso gera uma descontinuidade dos projetos da escola, já que os novos governos buscam imprimir seus ideais políticos nas escolas.

Infelizmente, essa é a realidade que impera na estrutura governamental dos municípios, sendo a educação do campo também refém de um olhar marginalizado que, por necessitar de reflexões mais elaboradas quanto às especificidades de lugar, tempo e espaço geográfico, acabam sofrendo com a padronização de estruturas educacionais urbanas. São explicadas, muitas vezes, por ser em quantitativo a “minororia” o que para muitos se configura como “ônus” referente ao cumprimento de uma legislação que imputa seu cumprimento, mas que não possibilita à educação do campo o olhar atencioso e necessário às suas particularidades.

As diretrizes curriculares, antes da lei 9.394/96, estabeleciam um currículo educacional com núcleo comum a todos os níveis educacionais, levando em consideração o respeito às regionalidades e às características locais e individuais dos educandos. Com a elaboração do PDE - Plano Decenal de

Educação para Todos (1993-2003), surgiu a necessidade de elaborar parâmetros curriculares mais claros, que orientassem as práticas pedagógicas com base nos ideais democráticos de escolarização que se propunham na época.

Tal necessidade oportunizou a elaboração de documentos que orientam o currículo das escolas de Ensino Fundamental até a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2012. Os documentos orientadores são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, compostos por 10 volumes definindo conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais divididos nos variados eixos didáticos; e os documentos denominados Conteúdo Básico Comum (CBC, 2005), que surgiram por meio de uma demanda da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) com objetivo de elaborar uma coleção predominantemente prática que colaborasse com o documento geral de referência que eram os PCNs.

Atendendo a essa perspectiva, o currículo das escolas municipais do campo em Araguari, também se encontra direcionado por estes documentos, principalmente pelo Conteúdo Básico Comum (CBC) dos anos iniciais, que é um documento do Estado de Minas Gerais que orienta a organização e funcionamento do Ensino Fundamental em ciclos. Aborda algumas metodologias, recursos didáticos e também procedimentos de avaliação da aprendizagem nessa fase de desenvolvimento. No entanto, não há discriminação entre os conteúdos a serem trabalhados nas escolas urbanas e os conteúdos a serem trabalhados nas escolas do campo.

O CBC, conforme Brasil (2005), orienta ainda a organização dos componentes curriculares em áreas de conhecimento e suas respectivas subdivisões, a saber: área de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física); área de Ciências da Natureza (Ciências, Matemática); e área de Ciências Humanas (História, Geografia, Ensino Religioso).

O documento prevê que, ao final do Ciclo de Alfabetização, “[...] todos os alunos devem ter consolidado as competências referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura.”(BRASIL, 2005, p. 21)

Em relação à área de Matemática, o documento prevê que, ao final do mencionado ciclo, “[...] todos os alunos devem compreender e utilizar o sistema de numeração, dominar os fatos fundamentais da adição e subtração, realizar cálculos mentais com números pequenos, dominar conceitos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e resolver operações matemáticas com autonomia.”. (BRASIL, 2005, p. 21)

Além disso, em relação ao Ciclo Complementar, o documento apregoa que, ao final, todos os alunos deverão ser “[...] capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical”. (BRASIL, 2005, p. 10)

Quando se refere à área de Matemática, em relação ao Ciclo Complementar, o documento também prevê que todos os alunos devem “[...] dominar e compreender o uso do sistema de numeração, os fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, realizar cálculos mentais, resolver operações matemáticas mais complexas, ter conhecimentos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e ao tratamento de dados em gráficos e tabelas”. (BRASIL, 2005, p. 12).

Por isso, de acordo com Junqueira e Bezerra (2015, p. 96), “[...] as políticas para a educação do campo, não estão, portanto, apartadas ou na contramão das políticas neoliberais que foram sendo aplicadas desde a década de 1990 no Brasil.”.

Embora haja, atualmente, a participação e o engajamento dos movimentos sociais na tomada de decisões referentes também aos direitos de aprendizagem da população do campo, isso não possibilitou ainda a implantação de um currículo próprio para a educação do campo, porém não muito significativo a ponto de possibilitar uma modificação na estrutura dos currículos e planejamentos da educação do campo. Esses continuam enfatizando experiências urbanas que nada somam ou qualificam a formação de uma identidade que valorize a origem e a cultura do homem do campo.

O currículo em duas escolas rurais do município de Araguari/MG: algumas considerações

Elegeu-se como metodologia a pesquisa qualitativa na modalidade de pesquisa de campo, utilizando como instrumento a observação de coleta de dados e a entrevista semiestruturada. Com base nesses princípios, Flick (2013) afirma que a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. Na pesquisa qualitativa, os dados, em vez de serem tabulados, de forma a apresentar um resultado preciso, são retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado.

Há, portanto, um interesse maior por discutir políticas curriculares e culturais que atendam à educação do campo em suas necessidades, tratando da construção e da efetivação de propostas que venham minimizar a adequação do currículo para as diferentes identidades sociais e culturais, compreendidas nas relações de convivência e poder.

O município de Araguari conta, atualmente, com 06 escolas localizadas na zona rural. Das seis escolas mencionadas, duas atendem ao Pré-escolar (nível de Educação Infantil) e aos anos iniciais do ensino fundamental. O restante das quatro escolas oferece o Pré-escolar (nível de Educação Infantil), a conclusão

dos anos finais do ensino fundamental. O município, por não ter legalmente a obrigação com o ensino médio, não o oferece.

Neste contexto, foram escolhidas como cenário de pesquisa duas escolas, sendo elas: a primeira denominada como Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha, na Rodovia MG 223, Km 86, na localidade de Água Clara. A segunda escola foi o Centro Educacional Municipal José Inácio, situado na Rodovia de Ligação 748 - Km 20, povoado de Santo Antônio e Contenda. Ambas as instituições são públicas municipais e ficam situadas na zona rural do município de Araguari, MG.

Tal justificativa se dá pelos vínculos estabelecidos com as referidas instituições, como proximidade geográfica, acesso e convívio com o corpo gestor, com professores e alunos, uma vez que a autora trabalhou em outras instituições com a gestora e a maioria dos professores do Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha. Fato que também se repete com referência ao Centro Educacional Municipal José Inácio, pois a diretora e muitos dos professores foram companheiros de formação acadêmica, quando cursei as graduações em Normal Superior e Pedagogia.

As análises das observações nos possibilitou concluir, juntamente com os gestores e professores, que embora a atuação profissional se dê espaço rural, as diretrizes e currículos desenvolvidos nessas instituições ainda se assemelham em grande parte ao currículo das escolas urbanas.

A análise do PPP – Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Atas de Reuniões de Colegiado, Conselho Escolar e os Currículos propostos nas Matrizes de cada ano escolar, e/ou conteúdo específico retrata o que se propõe para a educação em âmbito geral, desconsiderando as especificidades da educação do campo em relação a educação oferecida nas escolas urbanas.

Quanto à construção dos currículos que norteiam a educação do campo, observamos que há negligências dos sistemas governamentais responsáveis, uma vez que, em grande parte das realidades pesquisadas, não foi registrada a existência de um currículo construído para diversidade do campo, sendo estes currículos quase integralmente cópias dos currículos aplicados em escolas urbanas.

Sendo a educação do campo alimentada pelo currículo urbano, o acesso a saberes e a conhecimentos apenas da cultura urbana terminam, erroneamente, o posicionamento e a representação das identidades, perpetuando a reprodução de modelos ideológicos e capitalistas. Trabalhar com currículo escolar é verdadeiramente uma batalha, pois este ainda serve como validação de identidades definidas nas relações de poder.

Durante a análise deste documento, constatamos que não há especificidades quanto a ações voltadas à educação do campo e que, de forma direta e /ou indireta, incidem apenas sobre as escolas rurais, como a

possibilidade de reestruturação de horários e calendários, prevendo condições como época de plantio ou colheita das plantações.

No que se refere à análise do PPP, constatamos que não há diversificações quanto à estrutura, organização e apresentação da proposta educacional, ou seja, ele é o mesmo documento aplicado em escolas urbanas. O único diferencial encontrado no processo de análise foi a apresentação dos resultados de uma pesquisa censitária realizada pelo Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha, junto às famílias dos alunos no ano de 2016.

Durante a análise dos PPPs, constatamos que as apresentações dos projetos desenvolvidos pelas escolas durante o ano escolar são semelhantes e ambas não apresentam projetos relacionados à construção da identidade, tampouco os de valorização da cultura do homem do campo, expressa nas festas de santos, adjutórios e finais de colheita.

Destacamos os Projetos desenvolvidos no Centro Educacional Municipal Justino Rodrigues da Cunha: Pequenos e Grandes Leitores; Leitura em Família; Tapete Literário; Ciranda da Leitura; Olimpíada Rio 2016; Momentos de leitura; Girassol; Dia Mundial da água; Educação Fiscal; Economia Solidária – Professores Cooperadores; Dia das Mães; Visual Class; Festa Junina/ Folclore; Família na escola e Consciência Negra.

Projetos desenvolvidos pelo Centro Educacional Municipal José Inácio: Hora Cívica; Dia Internacional da Mulher; Projeto Girassol; Aniversário da Escola (11-04); Olimpíada Rio 2016; Mala Viajante; Dia Mundial da Água; Páscoa; Dia das Mães; Festa Junina; Dia dos Pais; Africaneidade Brasileira e Indígena; Cultura Empreendedora no Ensino Fundamental; Olimpíada Brasileira de Matemática; Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa; Visual Class; Primavera; Cinema na Escola; Mostra de Trabalhos Pedagógicos e Natal.

É evidente a semelhança entre as propostas pedagógicas apresentadas com as realizadas nas escolas urbanas. Com a finalização da análise dos PPPs, Regimentos, Atas, arquivos e demais registros, não evidenciamos nenhuma outra ação específica à formação de professores e alunos do campo, o que nos levou a considerar que os projetos políticos pedagógicos são os mesmos, como cópias, ou extensões dos PPPs aplicados e desenvolvidos nas escolas da cidade.

As observações e análise dos documentos nos conduziram a reflexões complexas. O intuito desta pesquisa é dar subsídios para a construção de um plano de intervenção, o qual tem como objetivo principal propor ações que possibilitem, estimulem e colabore por meio da valorização da origem e da cultura com a formação e construção da identidade do homem do campo.

Nessa perspectiva, modificar a educação no campo se torna fator de urgência, se considerarmos os resultados das pesquisas, os infindáveis debates e reflexões acerca de ações que possam de forma efetiva mudar a realidade das

famílias que vivem no campo, dando a essas o estímulo para transcenderem da condição servil campesina, para a posição social da qual somos necessariamente merecedores.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo norteador, a análise dos currículos de duas instituições de ensino públicas rurais do município de Araguari. A finalidade central era verificar se havia distinção dos currículos trabalhados em escolas rurais em relação aos currículos das escolas urbanas, caracterizando assim, diferenças pontuais entre o rural e o urbano. Buscamos verificar, de forma específica, se o currículo da escola do campo não alimenta processos de desigualdade e modos de subjetivação, privilegiando a exclusão dos sujeitos do campo, a partir da desvalorização e/ou negação dos costumes, cultura e conhecimentos da realidade vivida no meio rural.

Neste momento, afirmamos, com pesar, que as escolas rurais pesquisadas não possuem um currículo específico, que possibilite a valorização dos costumes, da cultura e a construção da identidade do homem do campo. Isso provoca o segregamento e a submissão e dependência de um currículo urbano, de estrutura fragmentada e capitalista.

Os questionamentos norteadores deste trabalho foram em parte respondidos. Constatamos, como suspeitávamos, que o currículo das referidas escolas do campo se organiza com base nos modelos seguidos pelas escolas urbanas, sendo estes reprodutivistas de ordens econômicas, políticas e sociais vigentes, o que não permite ao currículo contemplar a materialização da realidade do educando do campo, tendo este como modelo de construção uma identidade urbana, na qual não se valoriza ou respeita as diferenças de sua cultura local. Constatamos que a tão sonhada reforma curricular que visa à adequada e necessária valorização da realidade do campo ainda é uma utopia em muitos lugares.

No intuito de buscar respostas para as prerrogativas apontadas na introdução deste trabalho, enfatizamos o estudo teórico das dimensões de organização curricular, na fundamentação da legislação vigente e, sobre aporte de inúmeros e importantes estudiosos, almejamos desvendar o paradigma de uma educação binária entre o campo e a cidade. Compreendendo que estes são espaços distintos e complementares não há uma necessidade de extirpação dos fundamentos educacionais, em detrimento das especificidades do campo.

Necessitamos de um olhar mais específico para as condições de vida e formação do homem do campo, adequando o currículo à necessidade de fortalecimento da cultura, das identidades desses sujeitos e prepará-los para o mundo do trabalho tanto no campo como na cidade. O que precisamos

realmente é da complementaridade, ou seja, de um trabalho educacional efetivo que conduza ao estabelecimento de um pensamento comum, no qual o campo não se perceba sem a cidade e a cidade não se perceba sem o campo. Uma nação se consolida na integração entre diferentes espaços que só existem pela relação dialética entre eles. É essencial, portanto, que estes se respeitem e colaborem para o desenvolvimento de um bem comum, gerando crescimento e ganhos para toda a população.

O maior desafio hoje é promover uma reforma curricular adequada à valorização da realidade do campo. Sabemos que é possível, pois em alguns lugares já se vive esta realidade. Ter como referência bons exemplos de aplicação faz com que possamos acreditar que é possível alcançarmos o objetivo. Mais do que semear, plantar, cuidar e colher. Precisamos, como sociedade produtora de conhecimento, encontrar o equilíbrio entre mundos tão distintos, oportunizando a todos enquanto cidadãos o respeito a suas singularidades e o cumprimento dos direitos constitucionais universais a cada ser humano, sem nenhuma forma de distinção.

A educação do campo é uma proposta educacional voltada às especificidades da vida rural, possui preceitos de busca por uma sociedade justa, na qual não haja o cerceamento de direitos fundamentais de homens e mulheres do campo. Muitas vezes, o cerceamento é justificado pela errônea ideia de que estes provenientes de uma origem campesina, não possuam habilidades e competências necessárias para compreensão e participação em determinadas estruturas. Esse pensamento é comprometido pelo rótulo da falta de instrução desses indivíduos.

Esperamos que outros estudos possam ampliar o debate e as contribuições das situações vividas no cotidiano da escola do campo, instigando novos pesquisadores a se aventurarem na empreitada da adequação curricular, com a visão de propostas “alternativas” de um currículo que identifique e acolha as diferentes identidades sociais e culturais presentes na educação do campo.

Referências

AGUIAR, M. V. de A. *et al.* Formação agroecológica no ensino fundamental e superior . *In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA*, , 2013, Recife. **Anais Eletrônicos ...** Recife: Associação Brasileira de Agroecologia, 2013. Disponível em: <https://www.asabrazil.org.br/images/UserFiles/File/SNEA-principios%20e%20diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB no. 3-2008**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Brasília - DF. Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_3_de_18_de_fevereiro_de_2008.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. **Conteúdo Básico Comum (CBC) do Ensino Fundamental de Minas Gerais**. Secretaria Educação, Brasília, 2005. Disponível em:
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/CC%20-%20Anos%20iniciais.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 28 nov. 2018.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. *In*: PARANÁ. **Cadernos Temáticos**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008.

CARMO, M. I. do. **Capacitação, socialização e institucionalização do conhecimento**: uma análise da realidade organizacional em municípios mineiros. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. dos S. A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo? Uma análise do Pronacampo. **Revista Exitus**. UFOPA, v. 5, n. 2, p. 83-100, jul./dez. 2015. Disponível em:
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

PRIEBE, M. C. S. **Políticas públicas de educação do campo**: um estudo sobre a participação popular em Miradouro. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

SACRISTAN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiência, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970- 1980). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, A. L. dos. **Educação Do Campo**: Discursos Sobre Currículo, Identidades e Culturas. Dourados: UFGD, 2015.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JR., C. de L; ESCOBAR, M. O. **Cadernos didáticos sobre Educação do Campo**. Salvador: Editora, 2010.

10

EDUCAÇÃO E SAÚDE COMO PILARES NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO: CONDIÇÕES DE HIGIENE EM UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG^{*1}

*Henrique Borges da Silva
Eloy Alves Filho
Maria Virgínia Dias de Ávila*

Introdução

A promoção da educação e de conhecimentos básicos em saúde na escola, por meio de uma prática educacional dialógica e reflexiva, pode levar ao conhecimento e à conscientização de como preservar a vida, resguardar a saúde da comunidade escolar e, por consequência, da sociedade como um todo.

A abordagem deste trabalho é por uma educação escolar e uma educação em saúde emancipadoras, em que os sujeitos envolvidos no processo tenham seus saberes valorizados, construam novos conhecimentos, para que possam atingir a autonomia e a cidadania plena em uma sociedade equitativa, pelo menos em educação e saúde.

A educação para a saúde e a educação popular em saúde envolvem um conjunto de práticas de educação para indivíduos e para a comunidade, a fim de aumentar a autonomia das pessoas e da comunidade para que possam fazer escolhas e adotar hábitos saudáveis de vida. Em consequência, intenta-se ações de preservação da saúde da escola, da família e do entorno.

O foco da educação em saúde e da medicina popular não é o de informar para a saúde, mas de transformar os saberes existentes em novos saberes e novas práticas. A educação, assim como as práticas educativas da escola, nessa perspectiva, busca o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos sujeitos na preservação da saúde, porém não mais pela imposição hegemônica de um saber técnico-científico detido pelo profissional de saúde, mas, sobretudo, pelo desenvolvimento da compreensão da situação de saúde e de sua importância para a sociedade (ALVES, 2005).

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.169-186

¹ Este capítulo é um recorte da Dissertação “As condições de higiene em uma escola rural do município de Uberlândia” defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para Educação Básica – Mestrado Profissional – UNIUBE/Uberlândia/MG.

Salienta-se, ainda, que a estratégia das práticas educativas deve ser emancipadora, por meio de uma comunicação dialógica, que visa à construção de um saber sobre o processo saúde-doença-cuidado que possibilite aos indivíduos decidirem quais estratégias mais apropriadas para promover, manter e recuperar sua saúde (ALVES, 2005).

Torna-se relevante abordar a temática saúde e educação em país como o Brasil, cuja extensão territorial é vasta, o contingente populacional é grande e há uma considerável produção nos setores agrícola e industrial, contudo, ainda apresenta uma renda per capita baixa, se comparada aos padrões de países considerados de primeiro mundo.

Apesar do destaque do país no setor produtivo, a população, em maioria, apresenta uma injusta desigualdade social e baixo nível de escolaridade. Além disso, há uma carência de saneamento básico em grande parte do território, especialmente no meio rural, o que configura um atraso no desenvolvimento social e um comprometimento da saúde.

Tais fatores somados à precariedade do aparato governamental e aos poucos recursos destinados à educação e à saúde compõem um quadro bastante desanimador para o futuro imediato da nação. Todavia, sabe-se que o trabalho em promoção básica da saúde por meio da prevenção, mostra-se uma forma barata e eficiente de atenção em saúde e educação, desde que abraçada pela comunidade. O próprio Ministério da Saúde entende que “[...] é preciso desenvolver em cada um a capacidade de interpretar o cotidiano e atuar de modo a incorporar atitudes e/ou comportamentos adequados para a melhoria da qualidade de vida.” (BRASIL, 2011, p. 6).

Em razão disso, pesquisas que versam sobre a importância da promoção de higiene nas salas de aula da Educação Básica são pertinentes, pois poderão contribuir para a melhoria das ações relacionadas às práticas de higiene. A educação das crianças tornará um instrumento de promoção da saúde em suas próprias casas e nas comunidades. Para isso, utiliza-se o entusiasmo dos infantes para que tais ações sejam perpetuadas pelos pais, com impactos diretos na sociedade no que se refere às condições de saúde. O projeto de promoção da saúde nas casas, por meio das crianças, além de benéfico para as famílias, também o é para a nação, pois é de baixo custo para o poder público.

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Uberlândia, a Escola Municipal Emílio Ribas, situada a, aproximadamente, 30 quilômetros do marco zero da cidade. Essa escola foi escolhida pela presença de crianças com idades entre cinco e dez anos, cuja higienização é, normalmente, deficitária e, em parte, dependente da atenção dos pais.

A escola atende, em 2019, 163 alunos, distribuídos na educação infantil (1º e 2º períodos) englobando 28 alunos; no ensino fundamental I, englobando 66 alunos; e no ensino fundamental II (a partir do 6º ano), contemplando 69 alunos.

Como participantes, foram selecionadas dez crianças entre cinco e nove anos, em razão da maior susceptibilidade dessa faixa etária em relação a doenças advindas da falta de higiene, visto que, muitas vezes, elas não conseguem realizar, satisfatoriamente, sua higienização corporal sozinhas.

Para traçar o perfil das famílias participantes em relação aos hábitos de higiene foi aplicado um questionário aos responsáveis legais pelas crianças participantes, nas suas próprias residências². As respostas foram anotadas pelo primeiro autor. Em seguida, procedeu-se também à coleta de amostras de fezes e urinas para os exames laboratoriais³. Ressalta-se que esse procedimento foi coordenado pelo primeiro autor que é médico patologista, portanto, todos os cuidados de coleta e de análises foram resguardados.

Além disso, coletou-se também amostras da água oferecida aos alunos da escola para exames laboratoriais. Outro aspecto foi a observação dos banheiros em todas as visitas, a fim de verificar se a escola cumpria a Lei n. 10.535/2010 que dispõe sobre a obrigatoriedade de oferta de sabão ou similares ou álcool em gel antisséptico para higienização das mãos.

Em razão do exposto, este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os principais hábitos de higiene praticados na Escola Municipal Emílio Ribas e no contexto familiar dos participantes da pesquisa.

Em relação à estrutura, este capítulo está organizado em três seções, além desta introdução e das referências. Na primeira, encontra-se uma breve contextualização acerca dos temas educação para a saúde e educação popular em saúde. Essa seção é seguida pela apresentação dos resultados e dos encaminhamentos. Por derradeiro, apresentam-se as considerações finais.

Educação para a Saúde e Educação Popular em Saúde

Na perspectiva de que educação e saúde estão imbricadas, a função da educação, de acordo com Freire (1996), é a de proporcionar que cada sujeito inserido no processo educativo possa exercer sua participação cidadã. Para ele, o ser humano consiste em um ser incompleto que tem uma vocação histórica para a humanização. Incompleto e consciente dessa inconclusão objetiva ser mais humanizado e mais gentificado, porém, depara-se com os fatores

² A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e todas as exigências de pesquisas que envolvem seres vivos e menores foram adotadas.

³ Ressalta-se que, em todos os procedimentos da pesquisa, não acarretou em ônus para a escola, para a Secretaria Municipal de Uberlândia e para as famílias envolvidas na pesquisa.

históricos que limitam e atrofiam a sua vocação ontológica de alcançar tais propósitos.

A educação é, nesse contexto, sinônimo de humanização, pois resulta no reconhecimento e na consciência da desumanização enquanto fato concreto e histórico, não como destino dado, mas como resultado de uma ordem injusta que produz a violência dos opressores e leva ao ser menos (FREIRE, 2011a).

Assim, a educação apresenta-se, primordialmente, como um ato político, que demarca a posição no mundo diante das realidades sociais e históricas já construídas e que, por isso mesmo, demanda novas atividades de intervenção, de rompimentos e de transformação social (FREIRE, 1993).

Em relação à educação contemporânea, Freire contribui com a concepção da prática educativa como uma prática libertadora de pensar, de refletir, de agir com liberdade na direção de emancipação coletiva e individual. Nas palavras de Freire (2011a), é dos oprimidos que pode surgir a libertação, tanto no aspecto educacional como no da saúde, pois estes não têm um compromisso com o sistema vigente que os oprime e, assim, a clareza política que vai se ganhando no processo histórico-dialético de construção das realidades sociais ajudará, significativamente, para formação de uma nova sociedade (STRECK; ZITKOSKI, 2010).

É por meio do processo educativo, ou seja, da educação, que a sociedade poderá ascender nos mais diversos aspectos e transformar-se em uma sociedade verdadeiramente autônoma. Juntamente com a educação, a saúde possui expressiva significação, uma vez que a qualidade de vida de um povo pode ser analisada pelos coeficientes de saúde e educação de seus cidadãos. Neste sentido, a educação em saúde consiste em dois polos que impulsionam a construção de uma associação promissora aos indivíduos.

A educação de qualidade e para todos, como entendida nesta pesquisa, prioriza a utilização de práticas educativas e preventivas inovadoras, consolidando a valorização dos saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, reafirmando os saberes como geradores de conhecimento e mantenedores da saúde.

Pilon (2006) conceituou a Educação em Saúde como a promoção do desenvolvimento do ser humano, tendo como princípio um ambiente completo e incluindo as vertentes biológicas, psicológicas, sociais, econômicas e físicas que compreendem a sua existência. É considerada parte da qualidade de vida e não pode ser parcial ou fragmentada, ou corresponde à modificação total do ser humano e de seu projeto de vida ou nada acontece. Todos possuem habilidades e competências para desenvolver recursos pertinentes ao projeto de vida, a partir do que acredita ser significativo e importante para si.

A Fundação Nacional da Saúde, apresenta a Educação em Saúde como um processo organizado, constante e permanente que tem o intuito de

promover a formação e o desenvolvimento da consciência crítica do cidadão, proporcionando encontrar soluções coletivas para os problemas vivenciados e a sua “real participação” no exercício do controle social (BRASIL, 2007).

Este marco teórico, proposto para Educação em Saúde, emprega metodologias baseadas na participação, em que a equipe de saúde e a população se relacionam em um processo de troca e acumulação de saberes e conhecimentos coletivos que penetrarão no indivíduo como um todo. Sendo assim, a grande dificuldade da educação em saúde é a promoção da qualidade de vida e as ferramentas para exercitar a consecução desses objetivos que são os democráticos e os valores humanísticos (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

Nesse cenário, a missão da educação não é dizer-lhes o que é mais ou menos importante, mas agir como facilitadora para que os próprios sujeitos enxerguem a importância das coisas, instigando-os a serem ativos no fenômeno da transformação. É preciso ter a noção de que a educação em saúde não é o mesmo que informação em saúde é, sobretudo, transformar saberes existentes. Ela busca promover mudanças de comportamento individual e coletivo, procurando também proporcionar mudanças de comportamento organizacional, capazes de trazer benefícios à saúde de camadas mais amplas da população (CANDEIAS, 1997).

É nessa dimensão da Educação em Saúde que os profissionais da área da saúde devem se comprometer de fato com a vida do outro. Sendo assim, é importante reorientar as práticas de saúde, na procura pela ampliação da capacidade de análise e de cogestão dos indivíduos, assim como da capacidade para lidar com as limitações individuais e impostas pelo contexto, para desenvolver uma prática construtiva e gradual, que busque proporcionar aos sujeitos que eles reconheçam e expressem seus interesses e seus desejos (FERNANDES, 2010).

Barroso, Vieira e Varela (2003) acreditam que a Educação em Saúde é concebida por meio da interdisciplinaridade e consiste em mais que uma atividade e sim uma atitude que implica reunir ações e realizações de atenção à saúde para alcançar fins comuns, com intuito de melhorar a qualidade de vida.

Freire (2005) nos enriquece dizendo que o processo educativo, ou seja, a educação se estabelece em aprender e ensinar, baseando-se em aprendizagem, construção e reconstrução. Sendo assim, não cabe aos educandos apenas ouvir explicações e informações e estabelecer uma posição ingênua diante dos conhecimentos e saberes adquiridos, mas se movimentarem procurando a transformação da realidade ao seu redor. Caso contrário, serão em vão os ensinamentos apresentados pelos docentes. A educação em saúde ajuda, significativamente, a aprendizagem e a conscientização das pessoas em relação aos diversos aspectos de uma doença e, em consequência, ajuda o desenvolvimento da promoção da saúde.

Constata-se, assim, que a educação em saúde e a promoção da saúde estão interligadas e, quando bem aplicadas, podem promover a transformação de atitudes, de crenças, de valores, de medos, de angústias e de dúvidas. Portanto podem melhorar a qualidade de vida do sujeito, tanto em nível familiar quanto em nível de grupo social. A inserção de tais conceitos pode promover uma formação do profissional de saúde, reforçando a valorização do saber popular e respeito à autonomia do usuário (SABOIA, 2003).

O que diferencia a verdadeira educação é a premissa de que ela é um componente de intervenção política, caso contrário, não é educação. O político é colocado como elemento de formação que molda o indivíduo como operador da sua história. Assim, as classes populares constroem saberes relacionados às suas experiências de vida e ao contexto social do qual fazem parte.

Nesse contexto, deparamo-nos com um cenário de desafios e obstáculos em relação às diversidades e às afinidades culturais entre os diversos saberes na saúde, vindo à tona as diferentes visões sobre as articulações entre Políticas Públicas e Sociedade Civil. Isso ocorre, principalmente, quando se aumenta, em nível local e municipal, a rede institucionalizada de participação popular por intermédio de recomendações (VASCONCELOS, 2001).

A educação popular teria a função então de reconhecer e problematizar esses saberes, sem subjugá-los pelos saberes técnico-científicos, entretanto relacionando um ao outro. Sendo assim, a Educação Popular consiste em uma nova teoria, não apenas de educação, mas das interpelações, entre sua prática e um trabalho político progressivamente popular de interação entre os sujeitos e a sociedade. Objetiva fazer ainda não apenas um método de trabalho “com o povo” por meio da educação, mas uma nova educação libertadora, por meio do trabalho do e com o povo (BRANDÃO, 2006).

A problematização usada pela Educação Popular tem como pilar uma maneira de apresentar, processar e produzir o conhecimento diferente, que tem como partida o pressuposto da incompletude de todos os saberes. Para sua sobrelevação, não basta somente procurar a interdisciplinaridade e as falas de especialistas no tema para a elaboração do conhecimento necessário, mas também, e especialmente, a valorização e ressignificação dos saberes dos sujeitos, dos moradores e dos movimentos sociais envolvidos no processo.

Esses saberes valorizados pela Educação Popular não são somente conhecimentos logicamente elaborados e organizados, mas também saberes de outra natureza, como os saberes oriundos da intuição, da sensibilidade e da emoção que nascem na arte, na vida espiritual, nas relações amorosas, na apreciação, nas brincadeiras, nas festas e na agressividade. É interessante a maneira como as classes populares latinoamericanas e seus movimentos sociais tornam-se ricos e ficam à vontade quando esses outros saberes são acolhidos e valorizados (BATISTA, 2012).

Na Educação Popular, a problematização não se encerra no encontro coletivo de uma solução. Ela prossegue na sua aplicação no contexto do sujeito, proporcionando o surgimento de novos desafios e reflexões. Os resultados da atividade, com suas insuficiências, produzem novas problematizações. Os sucessos e os fracassos inesperados ensinam aspectos antes não considerados. Trata-se, portanto, de uma problematização articulada com a realidade e comprometida com sua modificação, o que não ocorre em muitas metodologias problematizadoras que são apresentadas na área da saúde.

A participação ativa de grupos sociais, antes calados, questiona e cria oposições a projetos tecnicamente muito bem preparados, irritando gestores das políticas sociais que costumam ficar isolados nos órgãos de planejamento. Assim, a proclamada valorização da participação popular nas políticas sociais não é ainda uma realidade autenticamente buscada no cotidiano dos serviços, por ser demais perturbadora da lógica dominante (VASCONCELOS, 2009).

O movimento de educação popular na área da saúde, no Brasil, surgiu durante a ditadura militar, época marcada pela restrição dos direitos civis por parte dos governantes. Por outro lado, esse período foi também marcado pela luta, liderada por parte dos militantes de movimentos sociais, intelectuais, artistas, estudantes e lideranças da Igreja progressista, em prol da democracia, da liberdade de expressão e da garantia dos direitos civis.

Apesar dos primeiros movimentos em prol da transformação das relações na área da saúde, a educação popular é incorporada nesse campo, mais decisivamente, na década de 70 do século XX por intermédio de pessoas inseridas nas comunidades de base popular no seio da Igreja Católica, em particular os adeptos dos saberes de Paulo Freire e Leonardo Boff. Esse último é um dos responsáveis pela formulação da Teologia da Libertação, linha de pensamento que é o oposto às ideias autoritárias e conservadoras da Igreja (ORTUNES; MARTINHO; CHAIA, 2019).

A partir da década de 70, muitas mudanças ocorrem no Brasil, como o término da ditadura civil-militar e a conseqüente abertura para a democracia. Foi um processo lento e cheio de disputas entre os que defendiam e os que se opunham aos modelos baseados no autoritarismo.

Ainda nos anos 70, privilegiou-se a materialização da participação pública na dinâmica do funcionamento e no oferecimento dos serviços de saúde. Até o início da década, era baixo o grau de organização dos setores populares subordinados, resultado da ditadura militar do nosso país. Ressalta-se que, na década de 1970, a situação política nacional, que consistia em uma liberdade muito restrita com ausência de democracia e de participação na política, fez com que diversas propostas de participação da comunidade fossem arquivadas. Algumas experiências, porém, foram transformadas em práticas de organização e politização comunitária gerando oposição à situação dominante,

na perspectiva da reforma do setor de saúde no Brasil (VALLA; STOTZ, 1994).

Nesse cenário de crise da sociedade, por conta da ditadura civil-militar e, conseqüentemente, no sistema de saúde, nasce uma forma diferente de participação da população no país: a participação popular. Nesse tempo, a proposta da medicina comunitária teve uma nova interpretação, haja vista o limite das ações que permeiam a conquista da saúde pelas classes mais populares. A participação popular tem o objetivo de combater o Estado e representa o aprofundamento da crítica e a radicalização das práticas políticas de oposição ao sistema que está no poder. A categoria comunidade é substituída pela categoria povo, que é representado por uma parte da população excluída do acesso aos bens e serviços (CARVALHO; PETRIS; TURINE, 2001).

A questão de a saúde ser um direito é apresentada em termos da premissa de que a solidariedade social, como apresenta o artigo 196 da Constituição Federal, decreta políticas socioeconômicas que direcionam para a redução do risco de doenças e outros agravos à saúde (STOTZ, 2004).

Vasconcelos (2001) nos apresenta que, se o estado se modificou, os movimentos sociais também se modificaram neste percurso e passaram de uma posição basicamente de contestação para uma posição de negociação, afirmando o caráter contraditório do estado de apresentar diversos interesses e alianças, que passam a se aperfeiçoar tecnicamente no sentido da possibilidade de acompanhar e direcionar os serviços e os benefícios conquistados.

Em 2003, é iniciado um processo de conjuntura de movimentos e práticas de educação popular em saúde. Esse processo foi desenvolvido em conjunto com a rede de educação popular em saúde e movimentos nacionais como o dos Sem Terra (MST), o Movimento Popular de Saúde (MOPS), a Direção Executiva dos Estudantes de Medicina, o Movimento de Reintegração dos Portadores de Hanseníase (MORHAN) dentre outros movimentos coletivos de base popular. Segundo o Relatório de 2002 da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS), um dos seus objetivos centrais é a elaboração de uma nova forma de diálogo com os governos na construção de uma agenda pública no setor saúde (OLIVEIRA, 2009).

O desenho da ANEPS consiste em quatro segmentos de atuação: a educação, a comunicação, a articulação e a pesquisa. Isso ocorreu com intuito de tentar responder às demandas dos movimentos constituintes da ANEPS e versava sobre os problemas apresentados em oficinas nacionais e locais como a sensível articulação conceitual com a educação popular no setor saúde. A pouca representatividade das práticas populares em saúde, o embrionário processo de relação e o diálogo entre os movimentos e práticas populares entre si, com a

academia e serviços de saúde e a inexistência de estudos sistematizados caracterizavam questões problema para a ANEPS (OLIVEIRA, 2009).

A Educação Popular em Saúde, ao estimular autonomias baseadas na individualidade e na coletividade, possibilita a alteridade entre indivíduos e movimentos sociais na luta por direitos, auxiliando na ampliação do significado dos direitos de cidadania e instituindo o seu crescimento (BRASIL, 2007).

Resultados e encaminhamentos

A pesquisa de campo teve início com a visita à Escola Municipal Emílio Ribas, com o propósito de conhecer o seu espaço físico para vislumbrar ações que pudessem colaborar na promoção e na manutenção da higiene da comunidade escolar.

O aspecto do bebedouro foi considerado satisfatório, tendo em vista que a escola dispunha de um bebedouro industrial com dispositivo para filtragem e para resfriamento da água para o consumo dos alunos, dos funcionários e do corpo docente.

Apesar do aspecto satisfatório, realizou-se uma coleta da água para exames laboratoriais. Tal procedimento foi motivado pelo fato de a água da escola não estar conectada ao sistema municipal de abastecimento urbano, pois é proveniente de poço artesiano. Para a análise da água, contratou-se uma empresa privada, a qual avaliaria diversos parâmetros. Ressalta-se que este exame não gerou ônus para a escola nem para a Prefeitura Municipal de Uberlândia.

A empresa escolhida é parceira da Faculdade de Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a qual realizou diversas análises em concordância com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Foi enfatizado a microbiologia, a presença de metais pesados e a composição química, principalmente a distribuição de eletrólitos, tendo na quantidade de fluoreto o fator mais relevante. Justificamos a opção por uma empresa privada devido à neutralidade, evitando-se qualquer possível viés político em caso do uso do aparato municipal.

Alguns resultados da análise são considerados preocupantes. Constatou-se, primeiro, a presença de coliformes totais na água, provavelmente, em função de esgoto não tratado das casas nas cercanias e dos dejetos biológicos das agroindústrias próximas. Em segundo, a quantidade insuficiente de flúor para a prevenção da cárie. Os coliformes totais são bacilos gram negativos, aeróbios ou eventualmente anaeróbios. Eles sobrevivem sem oxigênio e pertencem aos gêneros *Klebsiella*, *Enterobactos*, *Escherichia*, *Citobacter* e outros.

Os grupos de bactérias citadas acima são considerados significativos marcadores de contaminação da água, já que são encontrados nas fezes de mamíferos em geral e são facilmente detectáveis. Destacam-se como agentes patogênicos o gênero *Klebsiella*, responsável por gastroenterites e pneumonias em imunocomprometidos, especialmente alcoólatras; *Enterobacter* e *E.coli*, relacionada a infecções urinárias e enterites potencialmente graves.

O Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 2914/2011, também chamada de Portaria da Potabilidade, determina que a água potável humana não deve conter coliformes totais, ainda que essas bactérias não sejam patogênicas (causadoras de doenças), em sua maioria.

Caso ocorra a presença dessas bactérias, o Ministério da Saúde recomenda, por meio da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), o tratamento da fonte da água para readequá-la ao consumo humano, caso haja duas amostras positivas em um mês. A presença de *E.coli* na água, devido a sua virulência, é considerada sempre um acontecimento mais grave, devido ao maior risco de doenças e mais possibilidade de contaminação dos consumidores.

Embora a maior parte dos parâmetros estivessem dentro dos limites da normalidade, a presença de coliformes no lençol d'água, ainda que não patogênicos, demonstrou possível contaminação por esgoto doméstico, proveniente das casas ao redor da escola e de rejeitos da agroindústria nas proximidades.

Mesmo os coliformes encontrados não sendo considerados patogênicos, a ANVISA considera que, após uma amostra positiva para coliformes totais, deve ser realizada nova coleta no intervalo de um mês. Em caso de duas amostras contaminadas em um mês, a ANVISA recomenda a suspensão do abastecimento de água local até que haja a descontaminação.

No caso da Escola Municipal Emílio Ribas, trata-se de problema grave e de difícil solução imediata, já que há a impossibilidade de deslocamento da escola, das casas das comunidades próximas e da indústria local. As dificuldades óbvias de instalação de rede de esgoto em áreas tão amplas e a relativa impossibilidade de descontaminação da fonte de água nos levam a pensar em soluções alternativas mais simples e mais baratas.

Dentre as inúmeras possibilidades de tratamento da água, destaca-se a aplicação do hipoclorito de sódio, devido ao seu baixo custo e alto índice de eficácia. Ao mesmo tempo em que é uma forma eficaz e barata de descontaminação, o hipoclorito de sódio é vendido comercialmente como água sanitária, portanto pode ser a melhor solução a ser aplicada.

Como mencionado, a desinfecção do lençol freático é uma tarefa difícil e cara, no entanto, nossa proposta se baseia tão somente no uso de hipoclorito de sódio no reservatório de água oferecida aos alunos. A solução deve ser

aplicada entre 2 e 2,5%, bastando duas gotas por litro, deixando agir por, pelo menos, 30 minutos antes do consumo (BRASIL, 2011).

Esta alternativa, se bem ministrada, é eficiente e barata para desinfecção da água. Em razão disso, foi enviado um ofício à direção da escola, e outro, à Prefeitura Municipal, como sugestão para o tratamento da água com base nesse processo de introdução do hipoclorito de sódio.

Outro fato grave foi identificado nos banheiros destinados ao uso dos alunos e das alunas, isto é, não havia sabonete disponível para a higienização das mãos. Esse fato foi reparado e constatado nas dez visitas realizadas à escola. A não oferta de sabonete pela escola contraria a Lei n. 10.535, de 2010, da Prefeitura Municipal de Uberlândia que prevê, em seu Art. 1º, que

Os estabelecimentos públicos e privados que prestam serviços ao público, ficam obrigados a instalar ou disponibilizar produtos sanitizantes, antissépticos, higiênicos ou similares para a higienização e/ou assepsia das mãos dos usuários, clientes e funcionários, tais como: (...) IX – sabonete antimicrobial; X – sabonete espuma; XI – sabonete mousse; XII – sabonete líquido; XIII – sabonete em barra; XVI – sabão neutro. (UBERLÂNDIA, 2010, p. 5)

Os alunos procediam à higienização das mãos apenas lavando-as com a água da torneira do banheiro, portanto não utilizavam nenhum produto sanitizante ou quaisquer similares para assepsia das mãos.

Para conhecer os participantes e suas famílias, foram realizadas algumas visitas a suas residências. Inicialmente, com o consentimento assinado pelos pais, foi realizado um exame físico geral com pesagem dos discentes participantes e preenchido um questionário com perguntas direcionadas aos pais. Esses dois procedimentos foram realizados na casa de cada criança, visando à coleta de dados demográficos, socioeconômicos e de condições de saúde e de higiene dos participantes. Como complemento, foram realizados, nas crianças selecionadas, com a anuência dos pais, exames de urina e fezes, sem quaisquer ônus para as famílias. Tinha-se a pretensão, com esses exames, de detectar possíveis doenças infectoparasitárias comumente relacionadas à falta de higiene.

Os questionários respondidos pelos responsáveis pelos discentes possibilitaram traçar o perfil dos participantes. Constatou-se, portanto, que a renda média familiar variava entre um e três salários mínimos. Os adultos, basicamente, são hortifruticultores, funcionários na agroindústria local ou auxiliar de serviços gerais. Embora simples, a maioria das residências contavam com condições mínimas de habitabilidade, exceto em uma delas, construída com restos de madeira e lona, sem piso e sem forro, apesar de contar com banheiro interno e fossa séptica.

Ainda sobre o perfil das famílias, verificou-se que, em média, há quatro habitantes por residência e a idade dos adultos varia entre 23 a 43 anos. As casas possuem, em média, cinco cômodos com, pelo menos, um banheiro interno. Quando perguntado sobre quantos banhos as crianças tomam por dia, obteve-se como resposta que variava entre duas a três vezes por dia. Da mesma forma, a quantidade de escovação diária dos dentes também está entre duas ou três vezes. Foi relatado também que os pais, normalmente, não ajudavam as crianças na hora do banho, tampouco na escovação dos dentes.

Das casas pesquisadas, seis delas contam com poço semiartesiano para abastecimento de água e a maior parte das crianças não possuía histórico de doenças infectoparasitárias. O nível de escolaridade dos pais, em sua maior parte, é do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, porém três das mães possuem o Ensino Médio. Sobre a renda familiar mensal, na maioria dos questionários, somando o rendimento de todas as pessoas que residem na casa, a média foi de um a três salários mínimos.

Na residência mais precária visitada, o abastecimento de água se fazia por meio do bombeamento de água oriunda do rio Uberabinha diretamente para a casa. Ressalta-se que a água é utilizada pela família sem um tratamento adequado.

Ao se contrastar as respostas dos pais às questões do questionário com a realidade observada, constatamos algumas discrepâncias. Eventualmente, pudemos perceber que as afirmações dos pais acerca dos cuidados de higiene para com as crianças não correspondiam à realidade, como, por exemplo, a quantidade de escovações diárias dos dentes. Outro aspecto foi observar que, embora os pais relatassem que as crianças tomavam dois a três banhos diários, não correspondia à realidade, isso porque algumas crianças estavam com aspecto de que não tomavam banho há horas.

Foi realizado também, em todas as crianças, exame parasitológico de fezes (EPF) e exame simples de urina (EAS), a fim de investigar se elas possuíam alguma doença infectoparasitária que pudesse ser atribuída à falta de higiene. Entretanto, todos os exames se mostraram negativos, mesmo aqueles das crianças em condições habitacionais mais precárias. Foi entregue a todos os pais, como acordado com eles, juntamente com a direção da escola, uma cópia do resultado dos exames realizados nas crianças participantes.

Após análise da situação da escola, dos exames de fezes e urina realizados com o material dos alunos participantes e da análise da qualidade da água oferecida à comunidade da escola, algumas ações foram traçadas como proposta de intervenção.

Com relação ao processo de higienização das mãos, foi sugerido à escola um trabalho educativo por meio de vídeos infantis e de fácil compreensão direcionado, especialmente, para as crianças do ensino

fundamental I. Dentre os temas, destacam-se a importância da higienização correta das mãos antes de todas as refeições para prevenir doenças provocadas por micro-organismos como fungos e bactérias. Reforçou-se também a importância de escovação dos dentes para eliminar resíduos de alimentos da boca e enfatizou-se que a água pode ser contaminada por bactérias eliminadas pelas fezes dos mamíferos, daí a importância de tratar a água para o consumo humano. Por fim, apresentaram-se sugestões sobre hábitos de higiene como tomar banho diariamente, lavar os alimentos, lavar as mãos, dentre outros.

A conscientização sobre a necessidade de hábitos diários e constantes de higiene é primordial para que os alunos socializem tais noções para o restante da família e para a vizinhança.

Para que esta proposta seja cumprida, seria fundamental que a Prefeitura Municipal de Uberlândia cumprisse a lei e providenciasse, para as escolas, meios para higienização das mãos. Portanto, foi enviado à prefeitura um ofício solicitando que a Lei n. 10.535, de 2010 fosse cumprida.

Contrariando um dos pressupostos de que, provavelmente, as crianças portariam algum tipo de verminose, as análises dos materiais deram negativas. Ressalta-se, com uma dose de otimismo, que, apesar de as condições de higiene na escola não serem as ideais e, as residências estarem aquém do desejável, ou até mesmo precárias, as crianças, felizmente, apresentavam bom estado de saúde e, por via de consequência, não estavam sendo prejudicadas no processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos a contribuição deste trabalho de maior importância, pois os desdobramentos da pesquisa afetarão diretamente a comunidade escolar e, de forma indireta, toda a comunidade circundante da escola, uma vez que melhorará de maneira efetiva na qualidade da água ofertada aos alunos e, como consequência, diminuir a incidência de doenças.

Em suma, a educação para a saúde e a educação popular em saúde, como apregoados, envolvem um conjunto de práticas de educação para indivíduos e para a comunidade, a fim de aumentar a autonomia das pessoas e da comunidade para que possam fazer escolhas e adotarem hábitos saudáveis de vida. Esta foi a intenção ao desenvolver as análises da água, exames das crianças, ações de preservação da saúde da escola, da família e do entorno.

Considerações Finais

Do ponto de vista prático, a educação e a saúde em nosso país têm evoluído de forma muito lenta, já que basta nos lembrarmos dos dados obtidos sobre a taxa de esgoto das residências brasileiras e o fraco desempenho de nossos alunos dos ensinos fundamental e médio em comparação com os países desenvolvidos.

Desta maneira, algumas constatações acerca das condições de renda das famílias dos alunos da Escola Municipal Emílio Ribas e da insuficiente atuação do poder público na promoção da higiene e saúde podem ser consideradas bastante preocupantes para uma cidade do porte de Uberlândia. O abismo se acentua quando comparamos saúde e educação em nosso país, com os países considerados modelos em termos de bem-estar social, por exemplo, os escandinavos, cuja extensão territorial é menor que a do Brasil.

Conforme mencionado, foram realizadas cerca de vinte visitas à Escola Municipal Emílio Ribas, tendo sido constatados diversos aspectos que deixaram a desejar, de maior ou menor gravidade. A ausência de sabonete ou de outros produtos para a higienização das mãos é uma falta grave e um flagrante desrespeito à lei Municipal n. 10.535, de 09 de agosto de 2010.

A ausência do Programa de Saúde na escola rural de Uberlândia também poderia ser resolvida sem grandes problemas, bastando vontade política, pois o mesmo programa já fora implementado na zona urbana da cidade há mais de dez anos.

A água oferecida à escola pode ser considerada a questão mais grave a ser resolvida, tanto do ponto de vista microbiológico, pela contaminação do lençol freático por coliformes, quanto pela ausência da quantidade mínima de flúor recomendada pelo próprio Ministério da Saúde.

Todas estas demandas remetem de maneira direta à formulação dos produtos a serem oferecidos como soluções e/ou sugestões no intuito de colaborar com a comunidade local e auxiliar outras escolas rurais, provavelmente, em condições semelhantes.

Este trabalho, embora de proporções pequenas, pode contribuir com a Educação Básica, porém ele não se esgota aqui. Fica, então, aberto para que novos pesquisadores possam continuar esta proposta com a finalidade de colaborar com a educação e com a melhor qualidade de vida da população.

O foco da educação em saúde, como apresentado ao longo do texto, não é o de informar para a saúde, mas de transformar os saberes existentes em novos saberes e novas práticas. A educação, assim como as práticas educativas sugeridas à escola, durante e ao final da pesquisa, assim como as orientações técnicas buscam o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar na preservação da saúde e na educação de qualidade e equitativa.

Referências

- ALVES, V. S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 39-52, fev. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2020.
- BARROSO, G. T. VIEIRA, N. F. VARELLA, Z. M. V. (org.). **Educação em saúde: no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- BATISTA, P. S. S. **Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da Educação Popular**. 2012. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense. 2006.
- BRASIL. **Portaria No. 2.914, de 12 de dezembro de 2011**. Ministério da Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914_12_12_2011.html. Acesso em: 7 ago. 2021.
- BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Diretrizes de educação em saúde visando à promoção da saúde: documento base - documento I/Fundação Nacional de Saúde**. Brasília: Funasa, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007b.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.
- CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 209-213, abr. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jan. 2020.
- CARVALHO, B. G.; PETRIS, A. J.; TURINI, B.; Controle social em saúde. In: ANDRADE, S. M.; SOARES, A. D.; CORDONE JUNIOR, L. (org.). **Bases da saúde coletiva**. Londrina: UEL, 2001. p. 55-83.

FERNANDES, S. C. A. **As práticas educativas na saúde da família: uma cartografia simbólica.** 2010. 254 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

OLIVEIRA, L.C. *et al.* Participação popular nas ações de educação em saúde: desafios para os profissionais da atenção primária. **Interface**, Botucatu, v. 18, p. 1389-1400, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601389&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jan. 2020.

OLIVEIRA, M. W. Apresentação - Educação nas práticas e nas pesquisas em saúde: contribuições e tensões propiciadas pela educação popular. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 297-306, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2020.

ORTUNES, L.; MARTINHO, S.; CHAIA, V. Lideranças políticas no Brasil: da Teologia da Libertação ao Neofundamentalismo. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, v. 1, n. 28, p. 195-232, abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522019000100195&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2020.

PILON, A. F. Construindo um mundo melhor: A abordagem ecossistêmica da qualidade de vida. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 19, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40819207>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SABOIA, V. M. **Educação em saúde: a arte de talhar pedras.** Niterói: Intertexto, 2003.

STOTZ, E. N. Os desafios para o SUS e a educação popular: uma análise baseada na dialética da satisfação das necessidades de saúde. *In*: MINISTÉRIO DA SAÚDE. **VER-SUS Brasil: Cadernos de textos.** 2004. p. 284-299. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/CadernoVER_SUS.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. **Teses centrais da pedagogia freiriana**. São Paulo: Segmento, 2010.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 10.535, de 08 de abril de 2010**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de recipientes com álcool gel antisséptico ou produtos similares, nos estabelecimentos. Uberlândia: Sistemas de Leis Municipais, [2010]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2010/1054/10535>. Acesso em: 07 jan. 2020.

VALLA, V. V; STOTZ, E. N. **Educação, saúde e cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VASCONCELOS, E. M. A participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira. *In*: VASCONCELOS, E. M. (org.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da Rede de Educação Popular e Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

VASCONCELOS, E. M. Para além do controle social: a insistência dos movimentos sociais em investir na redefinição das práticas de saúde. *In*: FLEURY, S.; LOBATO, L. V. C. (org.). **Participação, democracia e saúde**. Rio de Janeiro: Cebes, 2009.

11

DIDÁTICA COMUNICATIVA: UMA APROXIMAÇÃO DE COMENIUS E HABERMAS*

*Oswaldo Freitas de Jesus
Larissa de Lima*

Introdução

A educação no presente, e muito mais no futuro, tende a privilegiar a aprendizagem. Não há ensino, se não houver alunos; mas há aprendizagem sem docentes. Na verdade, a aprendizagem não cessa de ocorrer durante a vida, enquanto o ensino formal e escolar, em geral, encerra-se com o período escolar (DEMO, 2005).

Na antiguidade, o cenário era bem diferente, pois o peso maior ficava com o ensino. Os docentes retinham as informações, os conhecimentos, as técnicas, as habilidades e os valores, a serem ensinados. Ainda que os alunos não aprendessem adequadamente, os mestres ensinavam. Aprender de cor, isto é, com o coração, era muito comum. Recitar os textos lidos era fundamental nas atividades escolares (GAUTHIER & TARDIFF, 2010).

Por um lado, em razão de ser biossocial, os humanos trazem consigo o aporte biológico que a natureza lhes concedeu. Por outro lado, seu outro perfil, o social, ainda não alcançou sua forma mais completa. A escola, como matriz que procura atuar no preenchimento dessa lacuna vazia, ensina ciências, técnicas, artes, habilidades e esclarece valores. Enfim, ela procura preencher as lacunas do social. Para Vygotsky (1988) a educação é histórica e cultural. E a didática seria a facilitadora da aprendizagem.

Neste artigo, os autores procuram aproximar a concepção de educação, expressa na Didática Magna de Jan Comenius e a concepção de comunicação, apresentada por Jürgen Habermas, na Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012). Da parte de Jean Comenius, nem todas as obras chegaram até nós, pois muitas foram destruídas. Mas a Didática Magna chegou e não se envelheceu. As obras de Jürgen Habermas, 40 até o ano 2000 (REESE-SCHÄFER, 2009), estão disponíveis e o próprio filósofo está vivo para explicá-las, apesar de seus 92 anos de idade. A principal delas é a Teoria do Agir Comunicativo.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.187-196

Jan Comenius, por pertencer à comunidade eclesial protestante, sofreu censuras e perseguições. Sua família pagou alto preço pela sua independência de pensamento. Em razão dos conflitos religiosos de sua época, perdeu a esposa Magdalena Vizovska e dois filhos. Vivia fugindo das perseguições político-religiosas, inclusive vivendo como refugiado (COMENIUS, 2006).

“Didática significa a arte de ensinar.” Este é o grande anúncio feito por Jan Comenius para os leitores na *Didática Magna*. Nessa obra, ele defende o ensino de tudo para todos e fundamentou um método para ensinar e aprender. Para ele, a didática compreenderia a teoria e a prática educacional.

Na *Didática Magna*, ele trata de temas universais da educação: a - desenvolvimento do aluno; b - aprendizagem ativa; c - direito à educação; d - enfoque didático diferenciado para cada disciplina; e - ética e dever; f - a religião como valor maior na educação. Como um seguidor de Agostinho de Hipona¹, ele entendia que a vida fosse uma passagem pela terra, rumo ao céu. À escola, competiria:

Educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo – para que germinem com grande eficácia – as sementes de honestidade que neles se encontram, por meio de ensinamentos e exemplos castos; enfim infundir nas mentes o verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmos e das várias coisas, a fim de que habituem a ver a luz de Deus e a amar e venerar o Pai de todas as luzes acima de todas as coisas. (COMENIUS, 2006, p. 30).

Jan Comenius já estabelecia estágios de desenvolvimento do ser humano. Infância, adolescência, maturidade e velhice foram identificadas pelo criador da didática e da pedagogia. Em cada uma dessas fases, a aprendizagem ocorreria de maneira diferenciada.

Ele percebeu que o ensino de línguas contemporâneas e vivas seguia o modelo de ensino do latim como língua morta. Segundo seu ensinamento, uma língua viva nunca poderia ser ensinada como uma língua morta. O latim era apenas para a leitura e a língua materna, viva, era para a comunicação.

Ao fazer uma análise cuidadosa de seu tempo, Jan Comenius percebeu que o bom professor não se construía em sala de aula com os métodos tradicionais de ensino. O bom professor era aquele que vivia o seu tempo histórico-social, registrando-o e levando-o para a sala de aula com uma forma didática adequada, para que os alunos aprendessem de forma sistematizada o conteúdo.

¹ - Aurelius Augustinus Hipponensis, nascido em 13/11/354, foi bispo de Hipona, norte da África e um dos primeiros filósofos cristãos. Na sua visão, a vida era uma caminhada rumo ao céu. Na *Didática Magna*, a ação do cristão seria o cuidado com a própria salvação eterna. A vida na terra seria uma preparação para a felicidade celestial.

A didática estaria ligada ao ensino, pois ela visa envolver o professor, o aluno, o material específico da disciplina, as mediações de ensino e as estratégias utilizadas em sala de aula. Embora estivesse vinculada ao ensino, a didática exerceria influência na aprendizagem, à medida que ela motivasse o aluno a aprender e a se manter atento ao processo pedagógico.

Ausubel (1969) procurou aproximar o ensino e a aprendizagem, ao propor a aprendizagem significativa, possível porque o ensino bem preparado pode encurtar o hiato existente entre ambos. Na verdade, a denominada aprendizagem significativa resulta do ensino que leva em conta aquilo que o aluno já sabe.

A didática

Veiga (2008b) compreende a didática, como sendo um conjunto de estratégias e de técnicas que visam facilitar o ensino e aprendizagem em sala de aula. Nesse caso, o professor, além de ser aquele que sabe, é também aquele que facilita a aprendizagem, à medida que organiza o material, propõe estratégias de ensino e avalia a aprendizagem.

Segundo ela, o ensino e a aprendizagem são dois termos que estão interligados entre si. A didática aborda questões relevantes na vida do aluno e do professor, mostrando como é de grande importância os saberes que esses indivíduos possuem. Cabe ao professor ser um mediador entre esses saberes e um questionador para com seus alunos, motivando-os a interpretar sempre os seus conhecimentos e os conhecimentos do outro.

Considerando que as ideias referidas pelo conjunto de literatura didática tem sua importância se analisadas de forma crítica, deixando ressaltados determinados fatores e condições, concordamos com os autores que destacam a ação de ensinar como uma atividade de mediação, pela qual são providos as condições e os meios, para os alunos se tornarem sujeitos ativos no processo de apropriação do saber sistematizado. Com base nessa concepção, entendemos que a dinâmica ensino-aprendizagem deve se caracterizar por situações que estimulem a atividade e a iniciativa dos alunos e do professor; situações que favoreçam o diálogo entre si e com o professor; ao mesmo tempo que valorizem o diálogo com o saber acumulado historicamente; situações que considerem os interesses dos alunos na apropriação dos conhecimentos, sistematizados e ordenados gradualmente de acordo com a organização escolar. (VEIGA, 2008b, p. 110)

A visão do ensino e da aprendizagem, na teoria tradicional e na prática tradicional, implicava que o docente ocupasse posição especial na condução da transferência do conhecimento. Naquele cenário, a imposição da disciplina era tida como fundamental para o sucesso educacional. A autoridade do professor produzia um distanciamento entre ele e os alunos, deixando entender que o discente não contribuía em nada com os seus saberes (VEIGA, 2008b).

Segundo Saviani (2007), a pedagogia, denominada tradicional, tornou-se conhecida já no término do século XIX, em razão do surgimento da pedagogia moderna, também denominada inovadora. Sem o surgimento da pedagogia moderna, a pedagogia tradicional não teria sido conhecida como tal.

O objetivo principal da linha tradicional de ensino era universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento. Possui um modelo firmado e alguma resistência em aceitar mudanças. Não há espaço para o aluno atuar, agir ou reagir individualmente. As aulas são na maioria das vezes expositivas, com muita teoria e exercícios para a memorização de fórmulas e conceitos. Apenas o professor possui conhecimento para ensinar e cabe ao aluno absorver o conhecimento transmitido por ele. O silêncio em sala de aula é imposto pela autoridade docente.

Veiga (2008b) apresenta uma visão contrária e deixa claro que os educadores têm uma grande responsabilidade de transformar os desafios de ensino e aprendizagem no processo democrático, garantindo aos estudantes um espaço de interação e de troca de conhecimentos.

No momento atual, as tecnologias têm conquistado maior espaço na sala de aula. A utilização da INTERNET, inclusive tem transferido força para a aprendizagem, furtando espaço anteriormente do ensino. A aprendizagem ativa propiciada pelas novas tecnologias é um claro indício de que a aprendizagem passou a ocupar a dianteira no processo pedagógico.

A informação, antes uma propriedade do professor, hoje está posta nos bancos de dados e o aluno pode acessá-lo, quando quiser. Mais interessante ainda, o aluno pode ser orientado e acompanhado à distância. Nesse novo cenário, a didática tradicional perde prestígio e novos modelos têm sido buscados.

A ideia de uma didática comunicativa

O modelo de uma didática comunicativa, mais adequado ao momento atual, no qual a aprendizagem ganha espaço em relação ao ensino, permite um novo equilíbrio pedagógico. Quando aluno e professor procuram se comunicar efetivamente, o ensino realiza sua função, qual seja, a de promover a aprendizagem. Aluno motivado e envolvido no processo pedagógico é uma promessa de sucesso na aprendizagem e no ensino.

A Teoria da Ação Comunicativa, doravante (TAC), proposta por Jürgen Habermas, parte de uma teoria geral de sociedade e fornece alguma luz para um novo entendimento da didática. A ênfase, nesse caso, é posta na comunicação na sala de aula. De modo geral, a relação pedagógica entre o professor e o aluno estaria vinculada à comunicação. Essa relação intersubjetiva, entre o aluno e o professor, estaria marcada por elementos muito importantes.

Habermas (2012), divergindo da teoria da comunicação vigente, a qual estabelece um emissor, um receptor, a mensagem e um meio de disponibilizá-la ao receptor, entende que esse último seja ativo na recepção, pois essa sequência fora estabelecida na década de 40 pela teoria do rádio. Nesse modelo ultrapassado, o aparelho que recebe a mensagem é passivo.

No modelo de comunicação habermasiano, algumas condições são necessárias, para que a comunicação seja possível, a saber:

1 – Os participantes da ação comunicativa devem ter uma língua em comum. Sem a existência de uma língua comum entre o participante 1 e o participante 2 não há possibilidade entendimento.

2 – Os participantes da ação comunicativa devem possuir informações suficientes. O nível de informação comum entre os dois participantes da ação comunicativa deve ter uma parte em comum, para que haja entendimento mútuo.

3 – Os participantes da ação comunicativa pretendem alcançar algum consenso. Duas pessoas autoritárias com ideologias divergentes conversam, mas não apresentam disposições de entendimento mútuo.

4 – Os participantes da ação comunicativa não podem ser ameaçados por forças externas. Se houver ameaças ou condições restritivas, a comunicação entre os participantes não será autêntica, talvez mesmo, uma perda de tempo.

5 – Os participantes da ação comunicativa devem ter oportunidade de participação. Para que o entendimento mútuo seja possível, cada participante da ação comunicativa deve ter vez no processo do entendimento.

Tomando como base a teoria da ação comunicativa em sala de aula, o modelo que mantém um emissor ativo e um receptor passivo não se sustenta mais. No entendimento atual, não deve haver emissor ativo e um receptor passivo, mas sim o participante 1 e o participante 2, ambos ativos. No modelo habermasiano, eles são ativos e devem ter vez no processo da comunicação.

Como explicado nas 5 condições, apresentadas na Teoria da Ação Comunicativa, proposta por Habermas, algumas são de entendimento comum. A primeira condição requer uma língua comum entre os participantes 1 e 2. Na segunda condição, ambos partícipes da ação comunicativa devem ter informações suficientes, para compreender e argumentar. Na terceira, é necessária a intenção de alcançar consenso, pois se um dos participantes não estiver disposto a negociar o sentido, não haverá acordo. Na quarta, sob ameaça, não haverá comunicação, mas apenas intimidação. Por fim, na quinta e última condição, cada partícipe deve ter vez para expressar sua posição.

Para Habermas (2012), uma “situação de fala ideal” é aquela em que os sujeitos estejam em situação horizontal, sem coerção e em que possam expressar livremente suas opiniões acerca dos mais diversos assuntos.

A comunicação vertical, um modelo inadequado para a sala de aula, refere-se àquela que mantém de forma hierárquica a relação entre o emissor e o receptor. Já a comunicação horizontal baseia-se em uma relação de igualdade entre os participantes, inclusive utilizando os termos participante 1 e participante 2, sendo ambos ativos. Ela acontece entre pessoas de nível hierárquico semelhante. Seu objetivo é o de auxiliar a compreensão entre as partes, coordenar as atividades e solucionar problemas.

Além das condições ideais necessárias para a realização do agir comunicativo, Habermas (2012) apresenta uma outra categoria teórica que é o mundo da vida (*Lebenswelt*). Proposta por Husserl (1992), nas conferências de Paris, em 1945, ela procura explicar aquele componente da vida diária, não teórico, na qual as pessoas se entendem e se fazem entender.

As pessoas se entendem melhor, quando seu *locus* de fala é o seu cotidiano. A sala de aula, nesse caso, deve transformar-se em um espaço de livre de expressões e manifestações dos alunos. A disciplina, nesse caso, não poderia ser uma das metas do ensino. A troca de ideias, se for espontânea, cria as condições da ação comunicativa em sala de aula.

Quando o agir comunicativo encontra as condições necessárias, para que a troca de ideias seja possível, de certo modo reproduz as condições, encontradas no mundo da vida. Se mudado o foco para a sala de aula, pode-se presumir que a sala de aula deveria assemelhar-se ao ambiente do mundo da vida, no qual aos atores não sofrem coerção e trocam ideias livremente.

Mudanças na prática pedagógica

Da parte do professor, a didática comunicativa implicaria em uma mudança no ensino. Em vez de um ensino, pouco voltado para a aprendizagem, ensino e aprendizagem fundir-se-iam, pois, a INTERNET e a informática facilitam a aprendizagem do aluno mesmo sem a presença do

professor. O professor, voltado para a comunicação, poderia organizar a aprendizagem e motivar o aluno na busca do conhecimento.

Para ensinar, o professor necessita do aluno; mas o aluno pode aprender sem a intervenção do professor; exemplo disso é o autodidata. Jean-Jacques Rousseau não frequentou escola (ROUSSEAU, 2004), mas tornou-se um sujeito educado. Ainda que ele seja uma exceção, a exceção apenas confirma a regra que não explica todos os casos existentes.

Mas o professor, por ser alguém que conhece mais o assunto e tem experiência no relacionamento com alunos, pode adaptar seu conhecimento ao nível do aluno, para que esse possa se sentir apto a participar da ação comunicativa em pé de igualdade. O professor comunicativo abre o diálogo e não impõe sobre o aluno seu conhecimento e pontos de vista; ao contrário, compartilha.

Na filosofia moderna, a verdade não é mais um veredito, mas a versão melhor formulada e articulada (HABERMAS, 2012). Dessa forma, democratizar o conhecimento e os fatos do mundo, na sociedade plural, abre possibilidades para a interação. A teoria da ação comunicativa, um conjunto de proposições axiomáticas e logicamente estruturadas, surgiu no seio da Teoria Crítica, com a intenção de oxigenar diversos pontos da vida social, inclusive os educacionais.

Weber (2016) apresenta 4 tipos de ação social, a saber: 1 – aquelas voltadas para fins imediatos; 2 – aquelas oriundas de ações afetivas; 3 – aquelas alicerçadas em valores; 4 - aquelas associadas a hábitos.

Habermas (2012) propõe a ação comunicativa, talvez uma quinta ação, a ser acrescida às ações sociais. Por meio dela, a sociedade compartilharia as conquistas sociais, científicas, tecnológicas, políticas, estéticas e jurídicas. A possibilidade de interação intersubjetiva faz do ser-humano o único capaz arquivar e reutilizar os bens culturais.

Neste artigo, como já anunciado anteriormente, propõe-se um enfoque novo e alternativo para a composição da didática: a didática comunicativa. Para isso, este enfoque está estribado na abertura da Didática Magna de Jan Comenius e na ousadia da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas. A educação, neste sentido, é tomada como uma ação comunicativa, pois uma geração procura disponibilizar para outra seus conhecimentos, técnicas, valores e visão de mundo de que Jürgen Habermas propõe

O professor comunicativo

A primeira das características do professor comunicativo seria sua capacidade de estar próximo de seus alunos. Ser capaz dessa proximidade garante ao professor estar em contacto com as necessidades reais dos alunos.

Interesse pelos valores, preferências, conversas, modas, enfim pela cultura dos alunos, permitem a aproximação do professor com o aluno e vice-versa.

Uma outra característica importante nessa relação professor-aluno é a conquista da confiança dos alunos. Ser digno da confiança dos alunos permite uma aproximação importante na relação pedagógica. Uma traição da confiança implicaria na desconstrução da boa relação comunicativa.

O aluno, nessa construção de uma relação intersubjetiva, sentirá mais à vontade, para se comunicar com os colegas e com o professor. Nesse caso, o aluno deve ser estimulado a verbalizar seus pontos de vista e situações em que se encontra.

O professor não pode ser uma ameaça para os alunos, pois se assim for, eles não estariam em condições de negociar o sentido melhor para todos, na forma de consensos na sala de aula. Provas e avaliações devem ser bem explicadas e combinadas, para evitar ruídos na comunicação.

Convencer os alunos de que eles podem e devem participar de decisões pedagógicas em sala de aula é de fundamental importância. Como diz o ditado popular, “o combinado não é caro”.

Considerações finais

Nos tempos atuais, em razão das transformações, ocorridas na escola e no processo pedagógico, não há como evitar a busca de novos caminhos. A sala de aula, aquele espaço clássico, cercado por paredes (KENSKI, 2012 & 2013), com um quadro-negro, com cadeiras enfileiradas e um professor dirigindo os trabalhos, como se fosse o maestro de uma orquestra, enfrenta novo concorrente: a sala de aula virtual.

O ensino remoto, as novas mediações tecnológicas, a familiaridade dos alunos com as tecnologias de ensino e aprendizagem e os materiais pedagógicos de melhor qualidade permitem aulas híbridas e comunicativas, as quais combinam ensino presencial e ensino remoto.

A didática atual está mais interessada na aprendizagem dos alunos. O professor deixou de ser aquele que conhece e que impõe suas condições na sala de aula. O conhecimento, disposto nos bancos de dados e facilitado o acesso pela INTERNET, permite que o aluno aprenda no próprio ritmo.

Em razão disso, há um interesse maior em criar condições de comunicação efetiva em sala de aula. O professor já não é mais o único detentor do conhecimento. A escola, que, ao longo do tempo, tornou-se um ambiente formal, sisudo e pouco interessante para o aluno, agora busca recuperar o tempo perdido.

Os novos formatos de aula têm produzido material pedagógico inovador e de qualidade. Mais versátil, mais próximos da vida dos alunos, os materiais pedagógicos interessam muito mais aos alunos. Em vista dessas mudanças, as condições de comunicação entre professor e alunos têm mudado.

Se a didática para Jan Comenius era a própria educação e sua prática e se a comunicação entre professor e aluno devesse ser dinâmica, natural e livre, nos moldes do agir comunicativo, proposto por Jürgen Habermas, a didática comunicativa deveria ser uma via de mão dupla, na qual o professor e o aluno pudessem transitar com maior liberdade e espontaneidade.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Harcourt & Brace, 1969.

COMENIUS, J. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DEMO, P. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. (org.). **A Pedagogia: Teoria e Práticas da Antiguidade aos nossos Dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GOMES, L. R. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

HABERMAS Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da Ação e Racionalização Social**. v. 1. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: Sobre a Crítica da Razão Funcionalista**. v. 2. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

HUSSERL, E. **Conferências de Paris**. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1992.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Tempo Presente**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

LONGAREZI, A. M. et al. (orgs.). **O Ensino Desenvolvimental: Vida, Pensamento e Obra dos Principais Russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

- MÜHL, E. H. **Habermas e a Ação Pedagógica como Agir Contemporâneo**. Passo Fundo: UPF, 2003.
- NICOLA, U. **Antologia Ilustrada de Filosofia: Das Origens à Idade Moderna**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2011.
- REESE-SCHÄFER, W. **Compreender Habermas**. Trad. Vilmar Schneider. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Trad. Roberto Leal Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.
- WEBER, Max. **Metodologia das ciências Sociais**. 5. ed. Trad. Augustin Wernet. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de Didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008a.
- VEIGA, I. P. A. **Didática: O Ensino e suas Relações**. 13. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008b.
- VEIGA, I. P. A. (Coord.) **Repensando a Didática**. 26. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008c.
- VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais**. 5. ed. Trad. Augustin Wernet. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

12

NOTAS SOBRE O TECNICISMO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E REFLEXÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO*

*Wilney Fernando Silva
Armindo Quillici Neto*

Introdução

*Ciência e técnicas de toda espécie, pela sua proliferação incontrolada,
levam a descentrar ou a excentrar a realidade humana.*
(GUSDORF, 1978, p. 85)

Este capítulo tem como objetivo compreender o movimento tecnicista na educação brasileira, contornando suas características gerais e seus fundamentos para, a partir daí, observar as principais mudanças no fazer pedagógico e localizar o docente nesse paradigma. Utilizaremos, para a realização dessa tarefa, os conceitos teóricos de Dermeval Saviani, Acácia Zeneida Kuenzer, Lucília Regina S. Machado, José Carlos Souza Araújo, Ludwig Von Bertalanffy, Burrhus F. Skinner e Frederick W. Taylor.

Conforme Saviani (1999), ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo, movimento de cunho liberal que significou a tentativa de renovação da escola pelos métodos, apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola foram frustradas e um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais. Para Kuenzer e Machado (1982), no momento em que o “desenvolvimento e econômico com segurança” era o carro-chefe da ideologia do governo militar de 1964, a baixa produtividade, expressa por baixos índices de satisfação da demanda escolar em relação ao total da população e pelos altos índices de evasão e repetência, era apresentada como um dos entraves à conquista do tipo de educação almejada.

Segundo Araújo (2002), as várias teorizações ocorridas nos países tidos de primeiro mundo tornaram-se especulares às necessidades brasileiras. As próprias condições e os problemas postos pela instalação do desenvolvimento capitalista, em sua fase monopolista, também propiciaram a adoção de novas técnicas. A demanda de mão de obra representada pelas multinacionais trazia, em decorrência da transposição do modelo de produção, a importação do modelo de formação utilizado nos Estados Unidos. A opção pela tecnologia

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.197-214

educacional¹ configurou-se, então, como a possibilidade de transpor, para o sistema de ensino, o modelo organizacional característico do sistema empresarial, visando à reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

A partir da década de 1960, houve, assim, uma conjugação de teorias psicológicas, sistêmicas, de administração, de comunicação, como que amalgamando-se para servir de guia ao processo de modernização da sociedade brasileira. No dizer de Kuenzer e Machado (1982, p. 30), a partir daí, a “[...] febre sistêmica assolou o país [...]” e com ela as discussões sobre o Tecnicismo apontaram novos caminhos para a educação e para o fazer pedagógico.

Araújo traz o conceito de Tecnicismo pedagógico:

O Tecnicismo pedagógico significou sobrelevar as técnicas, os processos, os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender. Tal sobrelevação tende a enfatizar, quando não chega a radicalizar, a autonomia dos recursos técnicos. Em íntima conexão com essa maneira de pensar, a escola tende a ser concebida como autônoma em relação ao processo social, envolvida com as ideias de racionalização², de eficiência e de eficácia que permearam todos os níveis do sistema de ensino (ARAÚJO, 2002, p. 15).

Metodologicamente, este capítulo será dividido em três partes. Inicialmente, discutiremos como se desenhou, de uma forma sintética, o Tecnicismo bem como seus fundamentos. Nesse momento, as categorias de racionalidade, produtividade, neutralidade e eficiência serão abordadas. Na segunda parte, apresentaremos como esse Tecnicismo, de ordem fabril, se apropria do espaço escolar e promove uma reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Será importante contextualizar a educação brasileira no período da ditadura militar de 1964 e as principais reformas concretizadas na época. A tecnologia educacional e a tecnoburocracia serão categorias animadas. Por fim, mostraremos as principais críticas ao Tecnicismo educacional. Essas críticas corroboram à quebra de paradigma confiável e, portanto, recomendável à prática docente. No entanto, levantaremos questões atuais e as problematiza-

¹ O termo tecnologia é conceituado por Abbagnano (2007) como o emprego de conhecimentos científicos na esfera da produção, transportes, das comunicações, dos serviços, da educação etc. caracterizada como a totalidade das técnicas dominadas por determinado grupo ou cultura.

² M. Weber introduziu a noção de Racionalidade enquanto conceito sociológico fundamental, concebendo-a como uma característica de determinado tipo de agir social. Nas ciências sociais (economia e teoria das decisões), a noção foi elaborada, com o auxílio de técnicas altamente formalizadas, em relação ao comportamento individual e coletivo e à escolha racional dos meios em vista de determinados fins. Sob o pano de fundo das discussões filosóficas modernas e contemporâneas emerge como tema dominante uma imagem da Racionalidade estreitamente entrelaçada ao mundo moderno e à civilização ocidental (ABBAGNANO, 2007).

remos à luz da prática social para além da dimensão técnico-pedagógica, pois, como bem afirma Araújo (2002, p. 29), “[...] embora a prática docente tenha se tornado menos vulnerável com as promessas do Tecnicismo, parece um só tempo, tempo de Tecnicismo ainda a nos seduzir”.

Os fundamentos do Tecnicismo

Os fundamentos do Tecnicismo remontam do final do século XIX e são ancorados na Teoria Geral da Administração, de Frederick Taylor e Henri Fayol; na Teoria Geral de Sistemas, de Von Bertalanffy; nas concepções de ensino ligadas à utilização de recursos audiovisuais, de James Finn; na Psicologia Comportamentalista de Educação, de B. F. Skinner; e na Filosofia Positivista, de Auguste Comte.

A Teoria Geral de Administração (TGA), segundo Kuenzer e Machado (1982), surge de forma sistematizada na final do século XIX, tendo como preocupação central o controle do processo produtivo, necessidade gerada pelo desenvolvimento capitalista que, introduzindo novas relações de produção a partir da compra e venda de força de trabalho, transfere o controle realizado internamente pelo produtor, a uma instância superior a ele, a da gerência.

Taylor (1976, p. 35) propõe cinco princípios para a TGA:

Substituir os métodos empíricos e improvisados por métodos científicos e testados (planejamento).

Selecionar os trabalhadores para suas melhores aptidões e treiná-los para cada cargo (seleção ou preparo).

Supervisionar se o trabalho está sendo executado como foi estabelecido (controle).

Disciplinar o trabalho (execução).

Trabalhador fazendo somente uma etapa do processo de montagem do produto (singularização das funções).

Desta forma, Taylor defende três pontos básicos: separação entre o planejamento do trabalho e a sua execução no processo total do trabalho, permitindo que os planejadores usem o monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo produtivo. A gerência, por sua vez, tem como função impor ao trabalhador a maneira de realizar a tarefa e controlar sua execução. E o treinamento do trabalhador para a execução otimista de sua tarefa específica propiciando o aumento de sua produtividade (TAYLOR, 1976). A TGA apregouo, portanto, uma racionalização³ do processo produtivo,

³ A noção/conceito de Racionalidade vem com a noção entrelaçada com o mundo moderno, é elaborada com o auxílio de técnicas altamente formalizadas em relação ao comportamento individual e coletivo e à escolha racional dos meios em vista de determinados fins. É a

por meio da fragmentação do trabalho, separando os que planejam e controlam dos que executam.

Mas será a partir da aplicação da Teoria Geral dos Sistemas (TGS) à organização do trabalho, do biólogo austríaco Ludwing Von Bertalanffy, publicada entre 1950 e 1968, que a racionalização e o controle com vistas à eficiência, chegam ao seu extremo. Para Kuenzer e Machado (1982), essa teoria configurou-se como uma abordagem mais sofisticada, embora sua matriz venha da filosofia taylorista.

Bertalanffy (1975) operacionaliza a TGS com os seguintes conceitos:

- Sistema: qualquer entidade composta de partes interrelacionadas, interdependentes, interatuantes, que têm um objetivo comum.
- Organização: relações entre as partes interdependentes que mantêm o sistema. Através delas as partes se influenciam reciprocamente mediante um processo de instrução e controle que objetiva a manutenção das outras partes e de si mesmas.
- Hierarquia: os elementos constituintes de determinado sistema podem considerar-se sistemas de ordem inferior (sistema maior e subsistemas).
- Sistemas abertos e fechados: apresentam ou não interfaces com o meio ambiente. Essa distinção permite a elaboração de uma taxionomia que parte das estruturas até chegar ao nível mais aberto que é o da organização social.
- Homeostase: é a estabilidade, entendida como equilíbrio dinâmico, que se constitui no ponto crucial da organização; só o que é estável pode ser descrito; todas as perturbações na estabilidade dão início a reações compensatórias, através de retroalimentação.
- Retroalimentação: qualquer meio pelo qual o produto de um processo é medido e conferido com um padrão preestabelecido, iniciando-se ação corretiva sempre que se constate desvio.
- Representação de sistemas através de modelos: são abstrações, representações simplificadas da realidade, construídas a partir de observações e mensurações; permitem experimentações, simulações e previsão. Uma ciência é tanto mais exata quanto maior for a correspondência entre os modelos e a realidade.
- Totalidade: o todo se sobrepõe às partes, que mantêm relações de causa e efeito entre si; as alterações nas partes causam alteração no todo; esse conceito repousa na ideia de homeostasia, de equilíbrio dinâmico; as partes se reajustam em busca da harmonia, o que leva o sistema a se desenvolver. Não há lugar para a contradição, o que faz esse conceito se

característica de determinado tipo de agir social. Assim, a Racionalidade (científica) é entendida como um conjunto de valores (cognitivos) proposto e pensado pela comunidade científica (ABBAGNANO, 2007).

aproximar da concepção funcionalista de organização social (BERTALANFFY, 1975, p. 39).

O Tecnicismo também teve influências da Teoria Comportamentalista da Educação, de Burrhus F. Skinner, sobretudo por meio de seu livro intitulado “Tecnologia do Ensino”, de 1972. Segundo Skinner (1972), a aprendizagem é uma aquisição de comportamentos mediante relações mais ou menos mecânicas entre um estímulo e uma resposta. Assim, em situações idênticas, esperam-se comportamentos idênticos.

Neste processo, o indivíduo é visto como ser passivo em todo o processo. A aprendizagem é sinônima de comportamento expresso e permite a modelagem do indivíduo. O reforço é um dos principais motores da aprendizagem. Autor das famosas máquinas de ensinar, Skinner expressa três vantagens fundamentais no uso dessa tecnologia:

1) Estímulo positivo entre pergunta e resposta: feedback imediato da máquina à resposta dada pelos alunos. 2) Ritmo de aprendizagem individual: os alunos não perdem tempo ao esperar a resolução de outros alunos. Cada um trabalha em seu ritmo eficiente. 3) Possuem um programa cuidadosamente planejado: do mais simples para o mais complexo, com pequenos passos a serem seguidos (SKINNER, 1972, p. 145).

A última influência do Tecnicismo vem da Filosofia Positivista. Herdeiro dessa filosofia, o Tecnicismo traz o entendimento da ciência concebida como neutra e objetiva. Emprega para isso o uso da tecnocracia pelos detentores de poder. Abbagnano (2007) define *tecnocracia* como o uso da técnica como instrumento de poder por parte de dirigentes econômicos, militares e políticos, para a defesa de seus interesses e controle da sociedade.

Conforme Severino (1986), o Positivismo tem como pressupostos: 1) o conhecimento científico é a única forma de conhecimento válido e objetivo; 2) uma teoria somente é correta se ela for comprovada por meio de métodos científicos válidos; 3) a objetividade da ciência basta para suspender a subjetividade do pesquisador; 4) o progresso da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos (SEVERINO, 1986).

O Tecnicismo Educacional no contexto brasileiro

Segundo Luckesi (2003), o Tecnicismo foi introduzido na educação brasileira na década de 1960, no decorrer do regime militar, através da implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico “Aliança para o Progresso” e acordo “MEC-USAID”, frutos do convênio de cooperação

firmado entre Brasil e Estados Unidos da América. A implantação do modelo tecnicista foi oficializada por meio da promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, que, respectivamente, reformulou a educação superior e instituiu o ensino de 1º e 2º graus.

Conforme estudos de Saviani (1999), a partir do pressuposto da neutralidade científica e, inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade dos sistemas apresentados anteriormente, o Tecnicismo vai advogar para a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril.

Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo (SAVIANI, 1999, p. 23).

O foco principal desta tendência pedagógica é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho. Ao valorizar as informações científicas, presentes nos manuais técnicos e de instrução, incumbe à escola divulgar o modelo de produção capitalista, de forma a que o aluno internalize e seja bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema econômico vigente (LUCKESI, 2003).

Na perspectiva da Pedagogia Tecnicista, buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco sua eficiência. Para tanto, era importante operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo, afirma Saviani (1999).

Kuenzer e Machado (1982), asseguram que a Pedagogia Tecnicista significou a absorção, pela educação, da perspectiva empresarial. Nessa perspectiva, “[...] os dispêndios com a educação passam a ser justificados por motivos econômicos, considerando-a dotada de um valor econômico próprio, como um bem de produção (capital) e não apenas como um bem de consumo” (CANDIOTTO, 2002, p. 200).

Se na Pedagogia Tradicional a iniciativa cabia ao professor que era ao mesmo tempo o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; na Pedagogia Nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva. Mas é na Pedagogia Tecnicista que o elemento principal passa a

ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais, como esclarece Saviani (1999).

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LUCKESI, 2003, p. 61).

A partir das influências sofridas por várias correntes e pensamentos, Saviani (2010) aponta três pressupostos principais da Pedagogia Tecnicista. O primeiro afirma que o ensino é um processo de comportamento através do uso de reforço das respostas que se quer obter; o bom ensino depende da organização e das condições estimuladoras de modo que o aluno saia da aprendizagem diferente de como entrou. O segundo pressuposto afirma que o objetivo educacional é o estudo científico do comportamento, das leis naturais e do controle objetivo das variáveis nas relações humanas. Por último, o terceiro aponta que os componentes da aprendizagem são: a motivação, a retenção e a transferência. Eles decorrem da aplicação do comportamento. O comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meios de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma.

Como resultado dessas influências e processos, o Tecnicismo Pedagógico apresentou as seguintes propostas pedagógicas: o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar que serão aqui descritas sinteticamente.

- Enfoque Sistêmico: orientação teórico-prática dos processos de interação e comunicação entre os componentes de um determinado sistema educacional. Nele, o mundo é visto como um todo, indiviso, fundindo-se todas as partes do universo (BERTALANFFY, 1975).

- Microensino: constitui uma experiência simplificada, uma microexperiência de ensino, que ao mesmo tempo providencia a teoria e a prática didáticas e possibilita a avaliação da competência específica por meio da análise comportamental. Permite a aquisição e o desenvolvimento de tais habilidades, preparando o professor para desempenhar posteriormente suas funções em sala de aula (KUENZER; MACHADO, 1982).

- Telensino: proposta de aulas para as séries terminais do, então, ensino de 1º grau, assentada em emissões de televisão, complementadas por materiais

impressos e pela ação, em sala de aula, do orientador de aprendizagem polivalente.

- Instrução Programada: consiste em dividir o material a ser ensinado em módulos, ou seja, pequenos segmentos logicamente encadeados. O aprendiz recebe uma instrução, logo em seguida é questionado sobre ela, e mediamente recebe o retorno. Visa fundamentalmente à memorização de conceitos (SKINNER, 1972).

- Máquinas de Ensinar: programadas com vários exercícios que deveriam ser respondidos pelo aluno. Cada resposta correta era corrigida na mesma hora (reforço imediato) e cada aluno resolvia os módulos (grupo de exercícios) em seu tempo. O professor passa a ser um monitor, tirando dúvidas e explicando apenas o necessário para cada módulo (SKINNER, 1972).

Foi nesse ambiente político e pedagógico que se situou o trabalho docente. O funcionamento eficiente e eficaz na educação tecnicista implicava na utilização de retroprojetores, na construção infundável de verbos adequados para explicitar os objetivos gerais e específicos das diferentes disciplinas, na explicitação da atividade pedagógica toda clarificada por organogramas, na obrigatoriedade e no controle de uma determinada quantidade de avaliações dadas pelo professor, exemplifica Araújo (2002). A burocratização do planejamento e da ação pedagógica justificava o uso de determinadas técnicas ou de recursos a fim de obter sucesso no ensino. Acreditava-se na aprendizagem significativa do aluno pelo uso das técnicas (ARAÚJO, 2002).

No contexto do Governo Militar, a ineficiência educativa passa a ser combatida com propostas de planejamento educacional, a partir dos estudos dos economistas da educação, tendo em vista o significativo aumento da demanda social, paralelamente à escassez de recursos de toda a natureza e, em resposta ao aumento da demanda, ocorrem a expansão e complexificação dos sistemas de ensino (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987).

Essas proposições eram plenamente justificadas pela própria ideologia do regime militar, expressa pela Escola Superior de Guerra (ESG). O desenvolvimento com segurança exigiu o aumento da produtividade do sistema de ensino. Isso porque a educação era encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão de obra, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da “consciência política”, indispensável à manutenção do Estado autoritário, afirma Ghiraldelli Júnior (1987).

A forma de abordar a educação pela racionalização dos aspectos administrativo e pedagógico passou, então, a ser disseminada a partir de vários eventos brasileiros. Um dos principais foram os convênios entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, acordos MEC/USAID, iniciados em 1964.

A ótica dos acordos era a mesma declarada em tom “científico” pelo ministro do Planejamento do governo, Castello Branco, em 1968, no fórum do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes)⁴, uma entidade conservadora que fazia frente ao tipo de posicionamento de esquerda do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), antes de 1964 (GATTI JÚNIOR, 2010, p. 49).

De acordo com Romanelli (2002), os acordos previam ações planejadoras e organizadoras da educação que implicava treinamento de órgãos e professores. Os acordos MEC-USAID foram “[...] considerados pelo movimento estudantil como sendo contrários à soberania nacional, proibitivos em relação à participação estudantil na definição da política educacional e orientadores da transformação do ensino gratuito em ensino pago” (SANFELICE, 1986, p. 169-170). Outros eventos foram Simpósios Interamericanos de Administração Educacional, em 1968, e o desenvolvimento da teleeducação no Brasil, a partir de 1969 (KUENZER; MACHADO, 1982). Em todos os níveis, assistiu-se à reorganização do Ensino Superior e do Ensino de 1º e 2º graus que mostraremos a seguir.

A reforma do Ensino Superior, Lei n. 5.540/68, teve como proposta garantir “[...] a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 1968, p. 1). Para além da legislação, na reforma, o discurso do especialista tecnocrata, que se imbuía da “verdade absoluta” contida em suas proposições, adequou-se aos regimes autoritários, exigindo para sua efetivação um aparelho de Estado forte, que impedisse a contestação de qualquer grupo que viesse a pôr em dúvida sua pseudoautoridade técnico-científica (FÁVERO, 1991).

Essa reforma instituiu a departamentalização nas universidades que passou a reunir professores-pesquisadores do que seria uma mesma área do conhecimento, diminuindo as reuniões por afinidades teóricas e impondo uma aglomeração de cunho corporativista, afirma Ghiraldelli Júnior (1990). As matrículas por disciplinas, outra alteração da lei, também impediam a interação entre os estudantes e professores dentro de um mesmo curso de nível superior, criando-se uma mentalidade empresarial dentro das escolas.

O curso de pedagogia, sob a regulamentação do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 252/69, passou a formar especialistas através das habilitações de Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração e Inspeção

⁴ Sobre a atuação do projeto educacional do Ipes no contexto do Golpe Militar Brasileiro, consultar GATTI JÚNIOR, D. A Pedagogia Tecnicista no Contexto Brasileiro do Golpe Militar de 1964: o projeto educacional do IPES. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2010.

Escolar, propiciando, assim, a fragmentação do trabalho pedagógico ao dividir a formação do pedagogo em habilitações. Adotou-se, também, o vestibular unificado e classificatório e incentivou a privatização do ensino superior.

Já a Lei n. 5.692/71, que regulava a Reforma do 1º e 2º Graus, foi promulgada nos anos de maior repressão do regime e, também, em um dos períodos de maior euforia dos setores médios da população brasileira, o Milagre Econômico⁵. Os professores, suscetíveis à propaganda governamental e encantados pelas marcas fluidas de inovação contidas na lei, transformaram-se em verdadeiros arautos do governo na implantação da lei (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003). De acordo com a nova legislação, os anteriores cursos primários e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de 1º grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, pontua Nunes (2002).

O 2º grau, por sua vez, tornou-se integralmente profissionalizante. No entanto, foram enormes as dificuldades financeiras de implantação de laboratórios e de instalação de equipamentos nas escolas públicas para o atendimento da obrigatoriedade da profissionalização cobrada pela lei. Muitas instituições escolares nunca chegaram a disponibilizar as disciplinas profissionalizantes para os estudantes pela falta de habilitação e de laboratórios, gerando uma pressão muito grande para o fim da exigência. Somente com a Lei n. 7.044, que entrou em vigor em 1982, alteraram-se os dispositivos da Lei n. 5.692/71, no que se refere à profissionalização do ensino de 2º grau.

Essa norma acarretou algumas mudanças na estrutura curricular vigente, liberando as escolas de segundo grau da obrigatoriedade da profissionalização, retornando a ênfase deste curso à formação geral. É obvio que durante esse tempo os colégios particulares souberam desconsiderar toda essa parafernália “profissionalizante” para propiciar o acesso às faculdades e universidades. E as escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram descaracterizadas (NUNES, 2002).

⁵ A partir de 1968, o governo passou a desencadear uma política liberal de crédito. A economia nacional, após vários anos submetida à recessão com o desemprego campeante e com baixa capacidade produtiva, foi facilmente mobilizada. As indústrias concentraram-se na produção de bens de consumo típicos das camadas de renda mais elevadas, camadas estas que aderiram fantasticamente ao consumismo desenfreado, que possibilitou um repentino crescimento econômico. Viveu-se o “milagre econômico”. Mas após 1972 o milagre começou a mostrar sua verdadeira face. A baixa qualidade da mão de obra, a criação de um mercado concentrado no consumo dos setores sociais mais ricos, os limites tecnológicos da indústria e as vicissitudes do mercado mundial que acabaram impondo restrições à economia brasileira voltada para a exportação. Enfim, tudo isso compôs um quadro de dificuldades para a economia do país (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 141).

Kuenzer e Machado (1982) afirmam que em função da introdução das disciplinas Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política no Brasil (OSPB) houve a exclusão de disciplinas como a filosofia e a diminuição da carga horária de outras como história e geografia, o que comprometeu a formação dos estudantes.

Finalmente, segundo Ghiraldelli Júnior (2003), não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. Por fim, o equívoco maior da lei foi desativar a Escola Normal e transformar o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do Ensino Básico em Habilitação para o Magistério.

O lugar das técnicas no processo pedagógico

Nos anos 80 do século passado, segundo Araújo (2002) e Kuenzer e Machado (1982), vão emergir contundentes críticas ao Tecnicismo Educacional como: a elaboração dos procedimentos e objetivos pelos especialistas da educação; a desconsideração das diferenças de classe entre os estudantes, aliado à crença de que é possível compensar as deficiências; a inversão da avaliação e do próprio processo pedagógico, na medida em que as técnicas determinam os fins e só se ensina comportamentos que possam ser mensuráveis e que estejam previamente previstos no processo e, finalmente, o ocultamento das relações entre educação e sociedade.

As diferenças de classe não tinham relevância, o aluno podia ser recuperado, compensado. É tudo uma questão de usar o procedimento correto e racional: fazer o diagnóstico, levantar o problema, selecionar os meios, desencadear o processo, avaliá-lo e realimentá-lo. As relações entre escola e sociedade ficam ocultas por uma abordagem exclusivamente interna dos problemas da educação. O que se propõe é uma modelização dos alunos pela substituição da pedagogia tradicional pela “nova pedagogia” com seus sistemas de tecnologia sofisticada. A motivação aparece como fundamental para despertar o aluno para o novo modelo de comportamento que deverá ser assimilado consciente ou inconscientemente; para mantê-la os objetivos são fragmentados, taylorizados, possibilitando o avanço eficiente de cada aluno segundo seu ritmo (KUENZER; MACHADO, 1982, p. 50).

Nos termos de Saviani (2010, p. 381), a Pedagogia Tecnicista, ao transpor para a escola “[...] a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”.

Junto a essas críticas e pela assimilação do conhecimento sobre as teorias crítico-reprodutivistas, tornou-se, então, difícil ser tecnicista, afirma Araújo (2002). Os que militavam pedagogicamente, patrocinados por essa posição, entraram em um processo de enclausuramento, dado que se antes era difícil não ser tecnicista, ou simplesmente não era fácil resistir à sua imposição, agora tornara-se difícil sê-lo, como se fosse algo indecoroso. Assim, o Tecnicismo, com suas práticas pedagógicas, deixa de ser um paradigma confiável e, portanto, recomendável à prática docente.

Ao situar a prática social para além da dimensão pedagógica, fica claro que quaisquer técnicas de ensino não têm existência em si, nem racionalidade em si como apregoava o Tecnicismo. A pretensão deste é que, ocorrendo a correta sequenciação dos processos determinados, estariam simplesmente garantidos o ensino e a aprendizagem de qualidade. Nessa perspectiva, a racionalidade do processo pedagógico estaria nos meios, bastariam as estratégias e as táticas bem conduzidas para realizar em plenitude a atividade de ensinar, afirma Araújo (2002).

Isso implica que a racionalidade de tais meios está subordinada aos fins e capazes de dar suporte aos meios, aos instrumentos, à atividade, às funções. A racionalidade de uma ação instrumental (prática) carrega consigo uma racionalidade teórica, onde se encontram os fins, os valores, as crenças que se pretendem atingir ou vivenciar (ARAÚJO, 2002, p. 48).

Além disso, embora possam ser ressaltados os aspectos universais das diferentes técnicas de ensino, isso não significa necessariamente constituí-las neutras ou compreendê-las sob formalismos deslocados da situação histórico-social, afirma Araújo (2002). Essa é sempre o ponto de partida responsável pela gestação das técnicas e dos métodos: Comênio, Herbart, Dewey, Montessori, Decroly, Freinet, Makarenko são apenas alguns exemplos entre outros que possibilitam refletir sobre as interferências histórico-sociais na gestação e formalização dos métodos e das técnicas de ensino. A técnica está ligada ao contexto em que surge, bem como à teoria pedagógica que a ilumina.

Desta forma, toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. Não é a técnica que define o ideal educativo. As técnicas estão a serviço do processo de ensino, e não o contrário. As técnicas estão destinadas ao professor e ao aluno, e não estes às técnicas. Portanto, é possível usar o *datasbow* sem ser tecnicista. É possível realizar o estudo dirigido sem aquela auréola planificante que o definia. É possível a aula expositiva sem ser tradicional. O estudo de texto como técnica de ensino implica, embora não necessariamente, estudo do meio, experimentação, pesquisa bibliográfica. O seminário como técnica de ensino implica discussão, debate, trabalho em grupo, estudo dirigido e exposição.

Compartimentar as dimensões técnica e metodológica, e separá-las do conteúdo e dos outros elementos componentes da prática pedagógica significa embarcar em navios metafísicos. Sobrelevar a dimensão técnica ou atribuir-lhe uma existência em si significa separar o que não pode ser separado (ARAÚJO, 2002).

É importante pontuar a análise conceitual de Freitas (2011), válida para o contexto (neo)tecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, onde se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a eficiência e a produtividade na educação. As políticas educacionais passam a enfatizar o critério da qualidade com base em um fundamento: a utilização intensiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como estratégia (muito mais sofisticada do que a tecnologia educacional dos anos setenta) de adequação da educação escolar à sociedade da informação (SILVA, 2016).

A padronização e a homogeneidade do processo de ensino e aprendizagem foram instituídas na forma de planejamentos previamente formulados. Isto é, da mesma forma que a concepção do trabalho fabril, a Pedagogia Tecnicista se sustenta nos pressupostos da objetividade e racionalidade buscando minimizar as interferências subjetivas, através da mecanização do processo educativo. Sob essa perspectiva, ao se analisar o ato do conhecimento no paradigma tecnicista, o foco está no objeto a ser conhecido e não no trabalho intelectual do sujeito. Outro aspecto é o reducionismo tecnicista que desconsidera a complexidade do processo pedagógico quando remete as relações na escola, meramente à aplicação de técnicas, afirma Silva (2016).

Para concluir, tomemos as palavras do professor Araújo (2002, p. 54), ao citar o clássico “Professores para quê?”, de Gusdorf (1978), para quem a “[...] tarefa presente de uma cultura é precisamente pôr em ordem, uma ordem à escala humana, um mundo precisamente desequilibrado pela proliferação incontrolada das ciências e das técnicas. A tarefa é hoje mais difícil do que jamais foi.”. Aliás, a reflexão pedagógica atual é o sinal inegável da crise de consciência da nossa civilização, pois nunca se inquiriu tanto sobre a questão de saber o que é preciso ensinar, a quem e como, diz Araújo (2002). Embora esses escritos datem de 1963, e sejam fruto de reflexão de outro contexto, traduzem a atmosfera que respiramos. Embora a prática docente tornou-se menos vulnerável com as promessas do Tecnicismo, parece um só tempo, tempo de Tecnicismo ainda a nos seduzir.

Considerações Finais

O presente capítulo teve o objetivo apresentar as ideias básicas que constituem a pedagogia Tecnicista para compreender o contexto em que essa tendência foi se delineando no ensino brasileiro. O Tecnicismo Educacional foi uma linha de ensino que surgiu no Brasil em meados da década de 1950, mas foi introduzida efetivamente no final dos anos 60, com predomínio a partir de 1978, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava educadores e educandos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam.

A relação entre os modelos de racionalização, típicos do sistema de produção capitalista, serviu de orientação para o Tecnicismo aplicado à educação. O papel da escola articula-se com o sistema produtivo para aperfeiçoamento do sistema capitalista, preocupando-se com a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica.

A exigência da produtividade do sistema de ensino, por intermédio da racionalização, propôs objetivos de ensino fragmentados. As Leis 5.540/68 (ensino universitário) e 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus) são marcos da implantação do modelo tecnicista. Há uma ênfase nos meios que passam a determinar os objetivos. Isto posto, há uma inversão no processo pedagógico, de modo que as técnicas determinam os fins.

Em outros termos, ocorre uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais. Deste modo, é dada toda atenção em modos instrucionais que possibilitam controle efetivo dos resultados, como: instrução programada, pacotes de ensino, módulos instrucionais etc.

Nesta linha, o professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno; o professor é o técnico responsável pela eficiência do ensino. Já o aluno é um ser fragmentado, espectador que está sendo preparado para o mercado de trabalho para “aprender a fazer”. Já a função da avaliação ganha ênfase na produtividade do aluno, mensurada a partir de testes objetivos com realização de exercícios programados ocorrendo no final do processo, com a finalidade de constatar se os alunos adquiriram os comportamentos desejados.

Enfim, além de apresentar características autoritárias, a pedagogia Tecnicista pode ser considerada não-dialógica, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor. Essa pedagogia difere da progressista que privilegia a formação de cidadãos participativos e

conscientes da sociedade em que vivem. Em outros termos, o tecnicismo privilegiou as questões do que fazer educativo, partindo de uma dimensão marcadamente técnica.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre técnica de ensino. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino: por quê não?** 13. ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 56-71.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ministério da Educação e Cultura, Brasília/DF [1971]. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Ministério da Educação e Cultura, Brasília/DF [1968]. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15540_68.htm. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei n. 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Ministério da Educação e Cultura, Brasília/DF [1982]. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/17044_82.htm. Acesso em 10 jun. 2014.

BRASIL. **Parecer nº 252/69, de abril de 1969**. Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de 7306 conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. *In*: Documenta nº 100. Abr. 1969, p. 101-139.

CANDIOTTO, C. Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 19, p. 199-216, 2002.

FÁVERO, M. de L. de A. **Da Universidade “modernizada” à Universidade Disciplinada**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: Seminário de Educação Brasileira, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, 2011, p. 28-36.

- GATTI JÚNIOR, D. A Pedagogia Tecnicista no Contexto Brasileiro do Golpe Militar de 1964: o projeto educacional do IPES. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2010.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil Republicano. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 28-37, fev. 1987.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República. **Pró-Posições**. Campinas, v. 3, p. 7-36, dez., 1990.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri: Manole, 2003.
- GUSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 4. ed. Lisboa: Moraes, 1978.
- KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. de S. A Pedagogia Tecnicista. *In*: MELLO, G. N. de. (org.). **Escola nova, Tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 28-35.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- NUNES, C. **Ensino Normal**: formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil - 1930-1973**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANFELICE, J. L. **Movimento Estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, A. V. M. da. A Pedagogia Tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, v. 16, p. 197-209, dez. 2016.
- SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Summus, 1972.

TAYLOR, Frederick Winslow. Fundamentos da Administração Científica. In:
TAYLOR, Frederick Winslow **Princípios da Administração Científica**. 7. ed.
São Paulo: Atlas, 1976.

13

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*¹

*Amanda Aparecida Vieira Dias
Selva Guimarães*

Introdução

Desde meados do século XX, as questões ambientais tornaram-se mais presentes na vida da população, nas diferentes realidades socioculturais do país e do mundo. No Brasil, o modelo de desenvolvimento econômico adotado impacta significativamente os problemas ambientais, que se agravam na atualidade. Nesse cenário, os educadores assumiram cada vez mais o papel de sujeitos instituintes, autores e atores imbricados nas questões ambientais, corresponsáveis por práticas educativas e desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) desde os anos iniciais de escolarização. Neste artigo, apresentamos resultados de uma investigação bibliográfica e documental (FLICK, 2009; CELLARD, 2012) acerca das políticas públicas e a formação de docentes para a educação ambiental, considerando o protagonismo das escolas, educadores e estudantes na formação de cidadãos corresponsáveis pela qualidade de vida no planeta.

Políticas Públicas para a Educação Ambiental (EA) no Brasil pós Constituição Federal de 1988

De acordo com Sauv  (2005, p. 317), “[...] o objeto da EA   de fato, fundamentalmente, nossa rela o com o meio ambiente”. Para que se possa desenvolvê-la, diferentes dimensões educacionais se articulam – intelectual, moral, social, política, est tica, etc. – visando   compreensão da complexidade que caracteriza essa rela o e o seu conhecimento, ambos alterados pela racionalidade econ mica, capitalista-industrial e tecnológica, que afastou a sociedade da natureza. A complexidade da reintegra o marca o potencial transformador e desafiador da EA.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.215-230

¹ Este texto   parte da Disserta o de Mestrado “A Educa o Ambiental na Forma o de Professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas” defendida por Amanda Aparecida Vieira Dias em 2019, sob a orienta o da professora Dra. Selva Guimarães.

A reflexão e a prática da EA não são resultados exclusivos das políticas públicas. No entanto, reconhecemos que, as políticas públicas estabelecem orientações e impulsionam projetos, programas de formação de educadores, materiais didáticos, estratégias e ações, com maior ou menor sistematização e sucesso para o desenvolvimento da EA nas instituições educativas. Para alguns pesquisadores como (TORALES, 2013), embora a EA seja muito citada em nosso país, ainda tem sido pouco abrangente e se caracteriza por ações simples e pontuais, consitui uma prática a ser potencializada.

A EA, ao longo da nossa história enfrentou várias dificuldades para ser reconhecida e implantada, efetivamente, como política de Estado em todos os níveis de escolarização. Os documentos públicos evidenciam a preocupação com a área ambiental nas últimas décadas, com um enfoque naturalista e preservacionista. A partir desta visão, a EA materializou-se no âmbito federal por meio da Lei nº 6.938, sancionada a 31 de agosto de 1981², que criou a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA).

Desde a instituição da Política Nacional de Meio Ambiente, a EA conta com uma legislação unificada em todos os níveis da federação. A PNMA estabeleceu “[...] a EA em todos os níveis de ensino inclusive da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Posteriormente, em 1988, a Constituição Federal de 1988, no Capítulo VI sobre o Meio Ambiente, vinculou a EA ao conceito de desenvolvimento sustentável (MILARÉ, 2005). Para estabelecer o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado efetivo, o § 1º do Art. 225, no inciso VI, da CF atribui a competência ao Poder Público de “[...] promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.” (BRASIL, 1988)³.

Em consonância com CF (1988) a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394⁴, de 20/12/1996, no art. 32, nos princípios gerais da Educação, estabeleceu que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: II – “[...] a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996, s.p.). De acordo com a LDB, cabe às instituições propor em seus currículos a EA, considerando as peculiaridades locais, as características das referidas instituições de ensino e a individualidade dos alunos.

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁵ implantados pelo MEC, a partir de 1997, inseridos no conjunto das reformas educacionais implementadas nos anos 1990, reiteram, em vários documentos, a necessidade da escola cumprir sua função social, os valores que a unificam e definem uma posição referente às questões contemporâneas. Os temas sociais foram nomeados de Temas Transversais, sendo que para o ensino fundamental foram aprovados documentos específicos para os seguintes temas, selecionados pelos especialistas da área curricular do MEC: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, escolhidos por envolverem problemáticas sociais, consideradas de abrangência nacional.

Os PCN ressaltaram que, a principal finalidade de se estudar sobre o Meio Ambiente na escola é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, em escalas local e global. Desta forma, mais do que oferecer informações e conceitos a EA deve proporcionar o trabalho com atitudes, com a formação de valores, o ensino e a aprendizagem de atitudes e procedimentos.

Os PCN preconizavam que cada instituição escolar adaptasse os currículos à realidade local e à faixa etária dos estudantes. O estudo do meio ambiente apresenta-se, neste Documento, como Tema Transversal na educação formal, transpondo as fronteiras de conteúdos, orientações didáticas e objetivos das disciplinas. Isto é, um tema, uma prática educativa que deve perpassar todas as áreas de conhecimentos e componentes curriculares.

Sobre essa proposta Yus (1998) argumenta que, a transversalidade pressupõe um conjunto de conteúdos educativos e de eixos condutores da atividade escolar que, não estão ligados à nenhuma disciplina específica, mas é comum a todas, de maneira que, mais do que criar disciplinas novas, o tratamento da EA deve ser transversal no currículo global da escola.

Após a implantação dos PCN em 1997 foi aprovada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999⁶, que dispõe sobre a EA. Essa Lei definiu que a coordenação da política pública deve ser feita em conjunto pelo Ministério de Meio Ambiente (MMA)⁷ e o Ministério de Educação (MEC). Na articulação entre esses dois ministérios foi definido que o MMA é responsável pela EA no processo educativo não formal, enquanto que o MEC⁸ das ações de EA na educação formal.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em: 08 jun. 2020.

⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 08 jun. 2020.

⁷ Site: <<https://www.mma.gov.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

⁸ Site: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

O Capítulo I da PNEA é dedicado à EA e estabelece nos Artigos 1º, 2º e 3º:

Art. 1º Entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competência voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

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.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à Educação Ambiental, incumbindo:

I – ao Poder Público, nos termos dos Art. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II – às instituições educativas, promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III – aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA- promover ações de Educação Ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV – aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V – às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI – à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais. (BRASIL, 1999)⁹.

Conclui-se que, a Política Nacional de Educação Ambiental corrobora a Política Nacional do Meio Ambiente, que em 1981, estendeu “[...] a EA a todos os níveis de ensino inclusive da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.” (MILARÉ, 2005, p. 676).

⁹Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Os princípios básicos da EA encontram-se definidos na Lei n.º 9.795/99, da Política Nacional de Educação Ambiental, no Art. 4.º:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999, s.p).

Ressalta-se no documento o caráter holístico e plural da EA. Para adensar a reflexão sobre os princípios da EA, Milaré (2005) enfatiza o caráter social direcionado para o patrimônio da comunidade e a atenção com as futuras gerações. Sublinha os procedimentos democráticos e participativos predominantes nesta Lei, bem como a visão holística do meio ambiente, a interdependência da gestão ambiental, a qualidade e o destino dos elementos do meio natural, de acordo com os princípios éticos. Milaré (2005, p. 680) assevera: “[...] preconiza-se, em outros termos, uma verdadeira revolução pedagógica e didática, com fundamentos científicos e técnicos, a partir da inserção da pessoa nos processos sociais e naturais da vida sobre o planeta Terra.”.

O Art. 9.º da referida Lei instituiu que a EA deve e ser desenvolvida, no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, desde a Educação Básica até a Superior. Desta forma, a EA deve se iniciar na educação infantil para as crianças de 0 a 5 anos e permear todos os níveis de ensino e segmentos da educação, atingindo os adultos, com uma prática educativa integrada, contínua e permanente.

Essas recomendações/determinações requerem dos docentes o trabalho educativo de conscientizar os alunos acerca da necessária preservação do meio ambiente, com atitudes que se iniciam no cotidiano, buscando a melhoria da qualidade do ambiente que os cerca primeiramente. Nesta perspectiva, acreditamos que explorar o tema na educação escolar, em diversas disciplinas e nas atividades educativas transversais, favorece a conscientização sobre o meio ambiente, para que ocorra uma transformação, uma mudança de comportamento e atitudes no modo de viver.

O Art. 11 da PNEA¹⁰ define que a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Estabeleceu que os currículos de formação inicial e continuada de professores não podem ser esquecidos, pois com os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental, são importantes saberes que compõem a identidade do professor e a atuação profissional. No Artigo 12 foi estabelecido que a autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, observarão o cumprimento do disposto nos arts. 10 e 11 desta Lei.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental¹¹ homologadas em 2012 representam uma nova tentativa de reforçar e legitimar a EA (BRASIL, 2012). Essas diretrizes estabelecem: “DCN para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da EA”. Sendo assim, a EA é uma determinação legal, legitimada e considerada um componente essencial e permanente da educação nacional.

Assim, é fundamental que os docentes em formação e em exercício nas diferentes regiões do país tenham acesso às normativas e documentos que a regulamentam. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (2012) reforçam o necessário conhecimento prévio dos preceitos definidos na Lei da Política Nacional de Educação Ambiental. Estabelecem a relevância da realização de um trabalho didático-pedagógico que articule as atividades educacionais à realidade de vida do aluno em seu amplo contexto. Evidenciam a importância do documento como instrumento de reflexão para avaliação de como a EA, presente nas propostas pedagógicas e integração ao currículo escolar. Por fim, indicam a utilização do documento nos cursos de formação de docentes e na orientação de sistemas de ensino.

Com a aprovação da BNCC, em 2017, os temas de relevância social, mesmo não detalhados quanto à fase de implantação, continuaram contemplados como assuntos transversais e integradores, visando uma educação que busca uma sociedade mais justa, igualitária e ética, pois elevam o trabalho educativo para além do ensino de conteúdos científicos (BRASIL, 2019).

A BNCC, como recomendado no PNE (2014) tornaram-se uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, ampliados com os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) (BRASIL, 2019), considerados como um conjunto de

¹⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

¹¹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-ppc014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2020.

aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito.

Os PCN estabeleceram seis temas transversais, a BNCC (2019) define seis macroáreas temáticas que ampliadas englobam quinze Temas Contemporâneos. Meio Ambiente (Educação Ambiental; Educação para o Consumo), Economia (Trabalho; Educação Financeira; Educação Fiscal), Saúde (Saúde; Educação Alimentar e Nutricional), Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social; Educação para o Trânsito; Educação em Direitos Humanos; Direitos da Criança e do Adolescente; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso), Multiculturalismo (Diversidade Cultural; Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras), Ciência e Tecnologia (Ciência e Tecnologia) (BRASIL, 2019).

Conforme o documento da BNCC, esses temas são considerados conteúdos essenciais para a Educação Básica, visto a sua relevância para o desenvolvimento das habilidades vinculadas aos componentes curriculares. A orientação de que os sistemas de ensino trabalhem esses temas de forma transversal foi mantida, por meio de abordagens intra, inter e transdisciplinares (BRASIL, 2019).

Nessa perspectiva, faz-se necessária a articulação de ações educativas, condições adequadas e formação de educadores para trabalhar temas e atividades de EA, visando a conscientização, a criticidade dos alunos, a construção de conceitos e valores sobre a natureza, contribuindo assim para os cuidados com o meio ambiente. Assim sendo, escola e alunos poderão adotar posturas e comportamentos sócio-participativos, construtivos de uma sociedade justa e um meio ambiente saudável.

Desse modo, debater sobre a EA é uma das mais importantes exigências educacionais contemporâneas, não só no Brasil, mas no mundo. O professor, a nosso ver, precisa estar atento e crítico à visão conservadora da EA, muitas vezes ainda recorrente em currículos e materiais didáticos. Igualmente relevante é debater os documentos públicos nacionais e internacionais, conhecer e discutir as orientações das Conferências Intergovernamentais¹², Leis, Diretrizes e Decretos sobre a EA.

¹² Dentre as Conferências destacamos o Acordo de Paris: um tratado no âmbito da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (UNFCCC - sigla em inglês), que rege medidas de redução de emissão dióxido de carbono a partir de 2020. O acordo foi negociado durante a COP-21, em Paris e foi aprovado em 12 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/acordo-de-paris.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Formação Docente e Educação Ambiental

No contexto das reformas educacionais na década de 1990, ocorreram mudanças importantes na formação de professores. Em dezembro de 1996, com a publicação da Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - foram desencadeadas discussões sobre cursos de formação de professores, tendo sido definido um período de transição para a implementação das novas diretrizes.

O Artigo 62 da LDB (atualizada) diz respeito à formação dos profissionais da educação e estabelecem:

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

Nota-se que a formação mínima para a docência é a Licenciatura Plena, extinguindo desse modo, as Licenciaturas Curtas que formavam professores, especialmente nas áreas de Estudos Sociais e Ciências (Biologia, Química, Física e Matemática). A partir de então desenvolveu-se o processo de formulação/aprovação das Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores, lócus privilegiado de formação inicial dos professores da educação básica nas diferentes áreas do saber.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nos anos subsequentes foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares específicas para cada Curso de Licenciatura. Em 11 de março de 2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Resolução CNE/CES 7/2002). Em que no seu Art. 2º determina que o PPC - Projeto Pedagógico de Curso de Ciências Biológicas deverá explicitar:

- I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- II - as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- III - a estrutura do curso;
- IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- VI - o formato dos estágios;

- VII - as características das atividades complementares; e
- VIII - as formas de avaliação (BRASIL, 2002, s. p.).

Vale (2018) ressalta que se pode observar no documento das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (2002), semelhanças ao se destacar o perfil da habilitação em bacharelado e em licenciatura. A habilitação em licenciatura é pouco abordada no documento, ao tratar dos conteúdos da área pedagógica. Vale registrar que a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ciências da Natureza, na educação básica, objetivando a constituição de habilidades e competências. Dentre esses objetivos, há aspectos que são importantes sublinhar, ao debater a formação de professores:

- Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.
- Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.
- Entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (BRASIL, 1998, p. 4).

De certo modo, essas competências e habilidades específicas são exigidas na formação de professores de Ciências. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as quais definem os saberes pedagógicos, competências e habilidades educacionais. No entanto, Gatti (2010) adverte que mesmo com ajustes parciais, em razão das novas diretrizes, verificou-se que nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação, com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2010).

Segundo a autora

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 1357).

Em pesquisa realizada por nós (DIAS, 2019), nos PPC dos Cursos de Ciências Biológicas prevalecem um maior número de disciplinas específicas por área de conhecimento e uma quantidade menor de disciplinas pedagógicas, apesar de atualmente apresentarem uma maior carga horária quando comparado com as décadas anteriores. Os dados corroboram os resultados de um estudo realizado Gatti e Nunes (2009):

A maioria das disciplinas obrigatórias oferecidas pelas IES (Instituições de Ensino Superior) refere-se aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 64,3% do total. Em seguida, mas com proporção bem menor, estão os “Conhecimentos específicos para a docência”, com 10,4%. (GATTI; NUNES, 2009, p. 128).

Nesse novo cenário de formação inicial dos professores no século XXI, orientado pelas normativas supracitadas, a Resolução N° 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, passam a exigir que a inserção da EA nos “[...] currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País (artigo 11).” O parágrafo 1° do artigo 19

§ 1° Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar (BRASIL, 2012, s. p.).

Além da obrigatoriedade nos Cursos de Licenciatura, a formação continuada também foi inserida nas Diretrizes, como determina o parágrafo único do artigo 11 “Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012, s. p.). Nessa perspectiva, a educação para a sustentabilidade do planeta, a qualidade de vida e a incorporação das demandas atuais do mundo passa ser abordada em várias frentes em particular na formação de professores.

Em 2015, como decorrência do PNE (2014) ocorreram mudanças no arcabouço normativo da formação docente. Foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de nível superior e para a formação continuada de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e segunda licenciatura para a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior em todas as modalidades e nas diferentes áreas do conhecimento.

Dentre as mudanças legais, salientamos a ampliação de 400 horas na carga horária mínima dos Cursos de licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas. O tempo mínimo para integralização passou a ser de 8 semestres ou 4 anos. De acordo com Vale (2018), esse aumento de carga horária não garante, necessariamente, a melhoria das características do curso, porém gera maior possibilidade para que isso ocorra, pois com uma carga horária mais abrangente é possível inserir disciplinas que venham a contribuir para uma melhor formação do professor, alinhando-se às necessidades dos avanços tecnológicos, sociais, ambientais, bem como de inclusão. Estas disposições abriram espaço também para as práticas, como componentes qualitativos dos cursos, oportunizando aos futuros docentes uma formação mais completa.

Na Resolução 2/2015¹³ a EA está contemplada no Capítulo III Art. 12:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, **educação ambiental**, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2015, s. p.).

A EA abordada no núcleo de estudos de formação geral e nas áreas específicas e interdisciplinares, ressaltamos a necessidade de se preservar o princípio da interdisciplinaridade, visto que a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi (1977) estabelece: “[...] aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada.”. Assim, Tavares

¹³ Em 2019, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Tal documento não foi objeto de análise.

Júnior (2012) afirma que, a EA deveria se organizar em função da interdisciplinaridade, princípio fundamental a que se refere à temática.

Em pesquisa realizada por nós (DIAS, 2019), evidenciamos que os PPC de cursos de Ciências Biológicas de instituições de Minas Gerais, contemplam o exigido na legislação e adotam componentes curriculares relacionados à EA, seja de caráter obrigatório ou optativo. Nosso estudo verificou que não há um consenso entre os pesquisadores da área sobre a inserção ou não da EA na formação inicial, por meio de uma disciplina. Algumas pesquisas afirmam que, a disciplina pode contribuir para a institucionalização da temática, do mesmo modo que outras entendem ser um retrocesso a inserção da EA. Desse modo, a formação docente em nível superior se encontra frente ao desafio de encontrar meios que possibilitem uma educação que seja de fato ambiental, nos cursos de Licenciatura em CB.

O termo “[...] docência tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e entender” (VEIGA, 2006, p. 85). Completa a autora, que no ensino superior a docência é indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo característica integradora a produção do conhecimento e a sua socialização. Neste sentido, os cursos superiores de formação são espaços formativos que potencializam estratégias e metodologias de superação de práticas fragmentadas desvinculadas da realidade dos alunos, possibilitando integrar teoria e prática, o ensino com a pesquisa.

Dessa forma, a formação docente é uma ação contínua e progressiva, envolvendo “[...] várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, considerados componentes constitutivos da formação.” (VEIGA, 2006, p. 92). A formação continuada é parte inerente da profissão docente.

Considerações finais

A análise das pesquisas sobre as Políticas Públicas para a EA no Brasil revelou que a legislação ambiental subsidiam a incorporação da EA na prática educacional nos diversos contextos escolares. A degradação ambiental, que tem ocorrido no Brasil evidencia problemas em diversos âmbitos. Nos encontros, debates e grandes conferências realizadas para a discussão deste assunto é consensual a necessidade da mudança de mentalidade na busca de valores para reger as relações sociais, cabendo à educação escolar um papel fundamental nesse processo.

Desta forma, as escolas são espaços educativos privilegiados para a inserção e desenvolvimento de práticas pedagógicas, de saberes, ideias e valores acerca da sustentabilidade socioambiental, haja vista que a escola é um espaço social transformador, capaz de promover a formação de valores éticos. Por isso,

a EA deve ser concretizada no currículo escolar e, por se tratar de um tema transversal, interdisciplinar tornou-se um componente essencial no processo de formação e educação permanente da sociedade, com uma abordagem direcionada para resolução de problemas, a qual mediada pelos professores desenvolva potencialidades em seus alunos.

No início do século XXI, a formação contínua dos docentes passou a fazer parte da agenda das políticas públicas, pois se constitui uma exigência, uma demanda de formação e da profissionalização do trabalho docente. Mello (2000) afirma que para que ocorra o progresso qualitativo da carreira do docente da educação básica, é necessário incluir, além do desenvolvimento inicial e da certificação de aptidões, oportunidades e espaço de desenvolvimento do docente nos programas de financiamento educativo para discentes, incentivo de estudos e pesquisas no país.

Conceber a EA como proposta educativa, pressupõe refletir sobre a relação do ser humano com o meio, propor mudanças de hábitos, aprendizados que levem a construção de atitudes diante das questões ambientais. Em outras palavras, significa a inserção dos educadores, discentes e familiares em ações de EA, numa perspectiva de formação plural, de busca de estratégias, de alternativas reais para cuidar do planeta e para a preservação da vida.

Referências

BRASIL. **Lei nº 6.938, 31 de agosto de 1981.** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Brasília: Presidência da República, [1981]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** meio ambiente e saúde. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas.** Brasília, DF: Câmara de Educação Superior [2002]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** [2002]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: Presidente do Conselho Nacional de Educação [2012]. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>. Acesso: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 05 de agosto de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 6 de abril de 2017. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação [2017]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: Ministério da Educação [2019]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 295-316.

DIAS, A. A. V. **A Educação Ambiental na Formação de Professores**: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2019.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

MILARÉ, É. Direito do ambiente: doutrina, prática, jurisprudência, glossário. 4. ed. Rev., atual. e ampli. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2005.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, p. 317-322, São Paulo, v. 31, n. 2, ago. 2005.

TAVARES JÚNIOR, M. J. **Educação Ambiental como disciplina na formação dos Biólogos**: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE TBILISI DOCUMENTO FINAL. 1977, URSS. **Anais** [...]. URSS: UNESCO, 1977.

TORALES, M. T. A Inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político pedagógico. **Revista do PPGEA/ FURG**, Rio Grande do Sul, v. especial, março 2013.

VALE, M. S. **Como a genética é trabalhada nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas no estado de Goiás**. 2018. Dissertação (Mestrado em Genética) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Genética. Goiânia, 2018.

VEIGA, I. P. A. **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

YUS, R. **Temas Transversais**: em busca de uma nova escola.. Porto Alegre: Artmed, 1998.

14

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL*

*Vanessa Nunes Cotrim
Gercina Santana Novais
Ana Maria Esteves Bortolanza*

Considerações iniciais

Várias inquietações nos acompanham na trajetória profissional como alfabetizadora de crianças matriculadas na rede pública de ensino. Mas, os caminhos percorridos, vinculados ao compromisso com a materialização do direito à educação de qualidade social, marcados pela construção de processos formativos e educativos relativos à leitura e escrita, nos levaram a questionamentos que orientaram o desenvolvimento de uma pesquisa com o propósito de oferecer contribuições para a reflexão sobre os fundamentos das experiências de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ancorada na teoria histórico-cultural.

A teoria histórico-cultural defende uma concepção de homem e de desenvolvimento em que a educação tem papel essencial, pois ela pode favorecer a criação das qualidades humanas nas novas gerações, no sentido de que é a aprendizagem que gera o desenvolvimento. A criança aprende com as experiências vividas com os objetos de cultura em seu meio e reproduz para si as aptidões, capacidades e habilidades cristalizadas nesses objetos. Esse processo é mediado pela linguagem que significa cada objeto, habilidade, capacidade, aptidão. Portanto, a potencialidade humana não é dada ao sujeito no ato do nascimento, pois sua herança genética é insuficiente para sua humanização.

Para compreender aspectos da realidade escolar vinculadas as práticas escolares e associadas aos conceitos espontâneos, optamos por uma pesquisa com enfoque qualitativo, por meio de revisão bibliográfica e análise documental (CELLARD, 2008), utilizando técnicas de análise de conteúdo temático para os dados produzidos (BARDIN, 2010). A pesquisa foi desenvolvida de janeiro a junho de 2019, tomando como fontes de dados os registros elaborados por professoras e alunos/as vinculados às práticas de leitura e escrita, e, também, documentos oficiais orientadores da referida prática, visando desvelar ações

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.231-250

educativas em alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental, seus fundamentos e significados, na perspectiva de uma educação desenvolvente.

Orientou a investigação a seguinte questão: quais conceitos espontâneos estão presentes nas ações desenvolvidas pelos/as professores/as de alunos/as nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal, situada no distrito de Nilópolis, município de Cachoeira Dourada - Goiás, vinculadas à alfabetização, e os fundamentos e os significados dessas ações para a construção da leitura e da escrita, tendo como referência uma educação desenvolvente, na perspectiva histórico-cultural?

Definimos ainda questões complementares: Quais são os conceitos e práticas sobre leitura e escrita presentes nos planos de aulas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais são os conceitos e práticas sobre leitura e prática presentes no projeto político pedagógico da escola? Quais são os conceitos e práticas sobre leitura e práticas presentes nas diretrizes curriculares nacionais e municipais para a educação básica? O trabalho pedagógico na perspectiva histórico-cultural pode apontar caminhos para o ensino da leitura e da escrita às professoras alfabetizadoras?

Os documentos selecionados e analisados foram: a) Planos de Aula das professoras do ciclo de alfabetização, constituído do 1º ano ao 3º ano, ressaltando que todas as turmas são do ensino fundamental de nove anos¹, da Escola Municipal Vicente Parreira Silva, do município de Cachoeira Dourada - GO, no período de janeiro a junho/2019. B) Cadernos dos/as alunos/as. C) Atividades avaliativas. E) Textos utilizados para alfabetizar. F) Diretrizes Curriculares Nacionais. G) Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental. H) Projeto Aprendizagem. I) Projeto Político Pedagógico. Essas análises foram orientadas pelos objetivos e questões de estudo, e as temáticas delas decorrentes possibilitaram a criação de categorias *a priori* ou eixos de análise. Outros temas ou categorias foram criados durante a leitura dos referidos documentos. Nesse processo investigativo, optou-se, especialmente, pela teoria histórico-cultural para melhor compreender a infância, os processos de construção da leitura e da escrita e as ações educativas desenvolvidas pelas professoras nos anos iniciais do ensino fundamental.

Concepção de infância e desenvolvimento humano: fundamentos para a investigação sobre a construção da leitura e da escrita

Atualmente, a infância possui significações múltiplas, ora as crianças necessitam de cuidados, ora elas são comparadas aos adultos, ora são julgadas como incapazes. De acordo com o Plano Nacional da Educação – PNE

¹À época da pesquisa o ciclo era assim constituído. A partir da implementação da BNCC o 1º ciclo será constituído do 1º e 2º ano.

(BRASIL, 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013) vigentes, as crianças possuem direitos nos quais se inclui uma educação de qualidade, que ofereça condições para que se apropriem ao máximo das aptidões humanas (MELLO, 2007) construídas historicamente pela humanidade. Precisamos entender o que é criança e seu desenvolvimento para fomentar a sua humanização. A teoria histórico-cultural nos mostra que, quando falamos em criança, devemos pensar na sua historicidade, como suas necessidades, desejos, estágios e o meio que ela está inserida socialmente.

Segundo Vygotsky (1991), as apropriações de conhecimentos pelas crianças, decorrentes do acesso à cultura e o seu desenvolvimento cultural, dependem das aprendizagens que elas adquirem, formal e informalmente, e do meio e suas condições. Para desenvolverem-se, as crianças assimilam os significados dos objetos materiais e imateriais de seu meio e atribuem sentidos a eles. Nesse processo de desenvolvimento cultural forma-se sua personalidade, isto é, desenvolvem-se suas funções psíquicas superiores. Para compreender o papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança, ele precisa ser considerado como uma condição do desenvolvimento e não como fator absoluto, observando a relação da criança com o meio, suas fases de desenvolvimento, e determinadas qualidades e características em cada fase.

São os fundamentos teórico-metodológicos que orientam as práticas pedagógicas sobre a infância e como podemos conhecer as crianças e suas fases de desenvolvimento para respeitá-las e ensiná-las a fim de que se desenvolvam integralmente.

Para compreender o processo de humanização como um processo de educação, primeiro é necessário deixar para trás as concepções de teorias naturalistas sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é que conduz o desenvolvimento, por isso, a organização do processo educativo da criança é um fator importante em seu processo de apropriação das qualidades humanas.

O que parece, pois, essencial compreender em relação à educação é seu papel humanizador. Apenas nessa perspectiva me parece possível superar a atitude da escola da infância que confunde educação com instrução e com esse olhar organiza práticas educativas que servem muito ao disciplinamento dos corpos e pouco ao desenvolvimento de qualidades positivas das personalidades em formação [...]. (MELLO, 2007, p. 94).

Sendo assim, é preciso que os/as profissionais da educação compreendam como a criança aprende e se desenvolve na infância, participando de processos formativos adequados para promoverem ações educativas favoráveis ao desenvolvimento das funções psíquicas, como a

memória voluntária, a atenção dirigida, a autorregulação do comportamento, o pensamento abstrato, a imaginação e a linguagem.

Para Davidov (1988), a formação dos/as professores/as precisa ser capaz de promover neles/nelas a compreensão de como o processo de aprendizagem acontece, e assim proporcionar um ambiente com múltiplas vivências que provoquem a aprendizagem e o desenvolvimento nas crianças. Só um ensino intencional pode oferecer as condições e as possibilidades à criança para que ela se aproprie das máximas qualidades humanas.

Vygotsky (1991) define cultura como um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem, que se objetiva nos signos ou instrumentos culturais dispostos sob a forma de instrumento cultural material ou psicológico.

De acordo com Mello (2007), as relações da criança com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, pois o acesso a ela possibilita-lhe apropriar-se das qualidades humanas das gerações anteriores, mediadas pelas pessoas mais experientes em seu entorno, que transmitem os significados dos objetos materiais e não materiais. Nesse processo, cada geração se apropria e ao objetivar também aprimora os objetos de cultura em relação às gerações precedentes. O papel do/a professor/a é, portanto, mediar a relação da criança com a cultura, isso pressupõe embasamentos teóricos para subsidiar a sua prática.

Diferentemente dos outros animais, o ser humano precisa aprender as qualidades humanas que o humanizam ao longo de sua vida. Nesse processo, transforma o meio em que vive e é por ele transformado. Mello (2010) destaca que cada ser humano ao nascer não repete as aptidões das gerações anteriores, mas aprende as aptidões, habilidades e conhecimentos necessários à utilização da cultura no espaço e no tempo de sua geração.

Entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações que são inerentes somente ao desenvolvimento da criança e a mais nenhum outro desenvolvimento. Em que consistem essas relações específicas entre o meio e o desenvolvimento, se falamos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre as qualidades específicas do homem? A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 2009, p. 262).

As relações que a criança estabelece com o meio influenciam seu desenvolvimento, mas é a relação da criança em suas fases desenvolvimento que determinam esse processo. Por isso, a criança reage de formas diferentes à mesma situação, em idades diferentes, ela muda e a forma de ela lidar com essa situação também se modifica.

A criança se apropria das qualidades humanas quando reproduz a atividade para a qual os objetos da cultura foram criados. Ela vivencia a experiência do uso social do objeto, apropriando-se de seus significados e atribuindo sentido a partir de suas vivências e sua singularidade.

Segundo Vygotsky (1991), esse processo pode ser intencional ou espontâneo. Intencional quando alguém tem o objetivo de ensinar os conceitos científicos, e é espontâneo quando aprendido no cotidiano, informalmente. Quando se tem a intenção de ensinar algo formalmente é intencional, mas pode ser também espontâneo quando não há uma intenção consciente de ensinar. Qualquer um desses processos, pela função que ocupa, resulta em um processo de educação.

As qualidades humanas cristalizadas nos objetos precisam ser mediadas, não estão dadas nos objetos de cultura. Por isso, cada geração, através da transmissão dos usos da cultura, da experiência acumulada, garante às novas gerações o desenvolvimento histórico de cada indivíduo e da humanidade (MELLO, 2003).

De acordo com Vygotsky (1991), a criança primeiro vivencia experiências nas relações com as pessoas mais experientes que transmitem a ela as qualidades humanas para serem internalizadas. Qualidades estas que não estão no indivíduo, mas que são transmitidas nas relações com as pessoas. A escola é o lugar social onde podemos criar as condições ideais para que a criança tenha acesso às formas mais elaboradas de cultura.

Na perspectiva histórico-cultural, para que o processo de desenvolvimento das qualidades humanas possa resultar no processo de aquisição e de apropriação da cultura pelas novas gerações, é preciso que pessoas mais experientes transmitam essas qualidades. Na escola, essa figura é o/a professor/a, por meio de práticas pedagógicas que instiguem a criança a apropriar-se do mundo a sua volta. Vygotsky (1991) afirma que o bom ensino é aquele que estimula o desenvolvimento infantil, que se adianta ao que a criança já sabe para ensinar aquilo que ela é capaz de fazer com alguma ajuda do/a professor/a ou de um/a parceiro/a mais experiente, pois com a intervenção dessa pessoa, ela tem a possibilidade de realizar a atividade futuramente sozinha. Isto é agir na zona de desenvolvimento proximal da criança (ZDP). A atividade na zona de desenvolvimento real, que não oferece nenhum tipo de desafio à criança não há aprendizagem e nem desenvolvimento.

Em relação à apropriação da escrita, Mello (2010) afirma que a criança em atividades com a linguagem escrita constrói o conceito de escrita. As vivências experimentadas pelas crianças no processo de aquisição da escrita, quando esta é utilizada em sua função social e como instrumento cultural, possibilitam aprender os atos de ler e de escrever em sua significação, pois os significados que dão instigam a criança a atribuir sentidos ao texto escrito. Nesse sentido, a escola exerce um papel fundamental nesse processo, e por essa razão, as atividades devem se voltar para as necessidades e motivos das crianças no cotidiano no processo de apropriação da escrita.

De acordo com Vygotsky (2009), envolver a criança no verdadeiro sentido de escrever não é simplesmente ensinar palavras, sons, fonemas, sílabas e letras, mas envolvê-la na escrita como função social, a língua em movimento, em situações reais de leitura e escrita, necessárias para inseri-la na sociedade gráfica. Na escola, as crianças devem vivenciar situações em que elas descubram e reconheçam o verdadeiro sentido da escrita, seu papel mediador das qualidades humanas postas nos objetos de cultura e os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Para Freire (1988, p. 14) “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Essa formulação de Freire sobre a leitura se aproxima de Vygotsky, especialmente, sobre a função social da escrita e a importância de o educador planejar suas práticas pedagógicas para as vivências da criança do dia a dia, expressando-se por meio das múltiplas linguagens.

Em busca da compreensão sobre os conceitos espontâneos e científicos nas ações educativas em alfabetização, retomamos Vygotsky (2001) que trata sobre o processo de produção de conhecimento na perspectiva histórico-cultural e o papel da educação escolar e do/a professor/a no referido processo.

Nessa perspectiva, a educação escolar deve ser uma objetivação da esfera da atividade não cotidiana, isto é, da esfera complexa da atividade humana, o que demanda dos/as professores/as reflexão, fundamentação teórica de seu trabalho pedagógico e também organização do ensino intencionalmente voltado para a formação integral da criança. A experiência como professora alfabetizadora vem fortalecendo a hipótese de que o ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental – alfabetização – muitas vezes é baseado em conceitos espontâneos do cotidiano sobre os processos de construção da leitura e da escrita.

Segundo Vygotsky (2001), os conceitos espontâneos são aqueles aprendidos no cotidiano, de forma natural pela criança e não necessitam de um ensino sistematizado. Desde o nascimento, a criança está inserida nas relações sociais de seu meio e por meio das mediações do outro, apropria-se de conhecimentos espontaneamente. Compreende-se, então, que a criança,

sozinha, não cria conceitos, mas com a interação social adquire conceitos sobre seu mundo, e se apropria deles como sendo seus. Na escola, a criança aprende a partir da mediação dos/as professores/as que organizam o trabalho educativo para que ela se aproprie dos conhecimentos científicos. Os conceitos espontâneos formam uma base sobre a qual a criança aprende os conceitos científicos incorporando os conceitos espontâneos que ela traz das experiências do cotidiano.

Freire (1999, p. 28) explica o “[...] fato de que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.” Nesse sentido, sendo a escola um espaço de produção de conhecimento científico, a formação do/a docente deve contribuir com a sua prática poderá ensinar tendo como objetivo o desenvolvimento da criança. Para isso, a relação entre o/a professor/a e as crianças deve ser sempre de parceria, buscando a promoção do conhecimento científico por meio de ações educacionais transformadoras.

A leitura e a escrita nos planos de aula

Para Vasconcellos (2000), o planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional, cuja finalidade é fazer algo vir à tona, fazer acontecer. Para isto é necessário estabelecer as condições materiais, bem como a disposição interior, prevendo o desenvolvimento da ação no tempo e no espaço.

Planejar é uma ação presente na vida humana desde os primórdios da sua evolução. Um planejamento visa organizar ações para alcançar objetivos propostos e como essas ações serão desenvolvidas. Não basta somente planejar, mas tão importante quanto planejar é acompanhar como essas ações estão sendo realizadas. Para que o planejamento não seja somente uma ação burocrática, e sim um instrumento orientador de toda prática educativa, o/a professor/a necessita compreender a importância de se ter um planejamento em que o objetivo geral seja a conscientização de pessoas da sua função dentro de uma sociedade, seja individual ou coletivamente.

Na pesquisa, foram analisados Planos de Aula do período de janeiro² a maio de 2019, do 1º ao 3º ano do ciclo de alfabetização. Os eixos temáticos ou categorias que nortearam a análise dos planos foram a prática de leitura e escrita previstas para a sala de aula; a base teórica das práticas, a aproximação e afastamento da abordagem histórico-cultural e os conceitos espontâneos e a prática pedagógica.

² No ano de 2019, o ano letivo iniciou-se no dia 28 de janeiro.

Ao analisar os planos de aula da professora Simone³, do 1º ano do ensino fundamental, foi possível perceber que a elaboração dos mesmos deixa claro elementos do planejamento, como objetivo, metodologia, recursos utilizados e avaliação, mas não registra como essas atividades serão desenvolvidas. No planejamento quinzenal 18/03/2019 a 05/05/2019, ela registra:

Expectativas de aprendizagem:
Acompanhar a leitura de um texto: conto de fadas, embalagens, mesmo não sabendo ler.
Reunir em grupos nomes que iniciam com a mesma letra.
Identificar e reconhecer as letras do alfabeto.
Contar objetos percebendo a ordem crescente.
Ler, representar, contar, registrar números.
Ler informações contidas em imagens.(Professora Simone, Planejamento quinzenal, 2019).

As análises dos Planos de Aula revelaram que a professora segue o mesmo padrão de organização para registrar a dinâmica da aula, conteúdo, expectativas de aprendizagem, metodologia, recurso didático e avaliação. Não inclui como conteúdo o desenvolvido no momento de acolhida e de leitura deleite, como pode ser observado a seguir no Plano de Aula do dia 28 de janeiro de 2019.

Acolhida: A dança com balões, corre cutia, brincadeiras dirigidas.

Leitura deleite: Chapeuzinho Vermelho.

Correção do para casa – não tem.

Conteúdo: Português: Letras do alfabeto (maiúscula e minúscula) consoantes e vogais, crachá, capa do caderno e cabeçalho, encontro vocálicos. Matemática: números de 0 até 20, quantidades, formas geométricas, lateralidade, ordem crescente, espessura fino e grosso, etc., medida de tempo dia e noite, etc.

Eixo temático – Português: Prática de oralidade, leitura e escrita

Matemática: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas.

Expectativa de aprendizagem: Comunicar-se com clareza fazendo-se entender. Escrever o próprio nome. Perceber que é possível ler todos os tipos de letras. Construir a noção de número, por meio de contagem de quantidade de objetos. Identificar medidas de tempo (dia, noite, dia da semana, mês)

Metodologia: Colorir as capinhas de caderno, conversa informal sobre o que cada um gosta de fazer, contagem dos alunos e jogos pedagógicos. Para Casa: Não tem.

³ Os nomes são fictícios para preservar o anonimato das professoras participantes.

Recurso didático: - Lápis de cor, giz, tesoura e cola.

Avaliação: A avaliação será oral e escrita

(Professora Simone, Plano de Aula, 2019, grifo nosso).

Assim sendo, consta nos planos que a aula será iniciada utilizando dinâmicas com jogos pedagógicos, brincadeiras de roda e outras atividades dirigidas, mas não foi possível identificar todas brincadeiras escolhidas e como serão desenvolvidas. Aquelas identificadas são brincadeiras vinculadas à cultura popular, como “corre cutia”⁴.

A próxima ação do planejamento é uma leitura denominada pela professora como “Leitura Deleite”. Para essa leitura, utiliza-se de livros de literatura que a escola possui em seu acervo e também livros que estão no acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), doados pelo Programa à biblioteca da escola. Os títulos não estão disponibilizados no Plano de Aula, e também dos poemas e dos livros de histórias infantis, exceto Chapeuzinho Vermelho.

Esse momento, como toda a estrutura do Plano de Aula, faz parte de uma organização estrutural do Projeto Aprendizagem elaborado pela Secretaria Estadual de Educação e desenvolvido em parceria com as Secretarias de Educação do Estado e Município. A divisão da aula acaba por favorecer a realização de atividades mecânicas, sem criar nas crianças a necessidade da escrita para sua comunicação. Separa o aprendizado da escrita do prazer do ato de ler e escrever, pois, “Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores.” (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

No restante do Plano de Aula constam leitura e escrita das letras do alfabeto, das palavras conhecidas, produção coletiva de textos, ditados de palavras. Não foi possível perceber, também, como serão desenvolvidas essas atividades. As atividades de leitura são focadas no alfabeto, jogo de bingos, leitura coletiva ou acompanhamento da leitura de gêneros textuais, leitura de informações contidas em imagens, interpretação de gráficos, mas, também, não descreve como essas atividades serão desenvolvidas.

A criança quando chega à escola já teve contato com a leitura e escrita, em seu entorno. Para o desenvolvimento infantil, as atividades devem ser organizadas de tal maneira que a criança crie a necessidade de ler e escrever,

⁴ Brincadeira popular, conhecida também como **Lenço atrás**, os participantes sentam-se em uma roda e cobrem os olhos. Um deles anda em volta com um lenço na mão para deixar atrás de um dos amigos. E vai cantando a música: “Corre, cotia, na casa da tia. Corre, cipó, na casa da vó. Lencinho na mão, caiu no chão. Moça bonita do meu coração. Posso jogar? Ninguém vai olhar?”. O jogador que achar o lenço atrás corre atrás do que jogou. Quando pegá-lo, ele vira o “cantador”, o outro se senta e a brincadeira recomeça. É preciso colocar a fonte consultada.

compreenda os significados materializados na escrita, suas funções de comunicação e significação do mundo.

Os resultados das análises dos Planos de Aula da professora Simone permitem afirmar que ela, também, divide a aula em momento de leitura deleite e aprendizagem da leitura e escrita. O mesmo ocorre com os Planos de Aula da professora do 2º ano, Andreia.

As análises dos Planos de Aula, elaborados pela professora Andrea, mostraram a presença dos objetivos, da dinâmica da aula, do eixo temático, das práticas de leitura e escrita, dos recursos didáticos e da expectativa de aprendizagem. Todos Planos de Aula seguem o mesmo padrão de organização para descrever as atividades que serão realizadas. No Plano de Aula do dia 28 de janeiro de 2019, ela registra:

Acolhida– Eu conheço um jacaré (brincadeira de roda)

Momento deleite – Ilha do tesouro Nana Nenê pág. 03.

Conteúdo: Dinâmica. Capa de caderno. Alfabeto. Calendário. Sequência numérica. Escrita de números por extenso.

Eixo temático: Prática de leitura e escrita. Números e operações. Expectativa de aprendizagem.

- Reconhecer os conteúdos a serem estudados durante o ano letivo.

- Reconhecer o alfabeto e sua função.

- Ler, registrar números até 20.

Metodologia: Dinâmica de apresentação “jogo de mímicas”, transcrição dos números, e registro do nome até 20. Transcrição do alfabeto maiúsculo e minúsculo. Pintura da capinha de português.

Recurso didático: Lápis de cor. Quadro giz.

(Professora Andreia, Plano de aula, 2019, grifo nosso).

São mantidos os mesmos itens do Plano de aula da professora Simone, do 1º ano. É utilizada também a mesma dinâmica da aula: momento de acolhida, brincadeiras de roda, músicas, jogos pedagógicos entre outras atividades. No momento Leitura Deleite são oferecidos livros para as crianças, visitas à biblioteca da escola, acesso aos livros literários do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio do programa biblioteca na escola.

Na metodologia, a professora descreve que realizará na dinâmica da apresentação o jogo da mímica, mas não relata os passos para a realização de tal atividade. Logo após, será feita a cópia dos números até 20 (vinte), do mesmo modo que ocorreu com a dinâmica, contudo, não foi destacado como será a transcrição e o registro. E, por último, será feita a pintura da capa do caderno de Português.

A análise permite supor que em alguns momentos, como a acolhida e a dinâmica de apresentação, as crianças poderiam interagir entre si e ter a

oportunidade de estabelecer um vínculo afetivo, tanto com a professora quanto com as outras crianças, criando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. No conjunto de Planos analisados foi possível verificar que a professora propõe a criação coletiva de textos, o que pode favorecer a participação das crianças no processo da construção da escrita. Em outros momentos do Plano que parecem favorecer a leitura significativa. Além disso, anuncia que trabalhará textos informativos e outros gêneros textuais.

Para Vygotsky (1991), o importante não é o que a criança aprendeu naquele momento, mas o que ela vai aprender a partir daquele momento. Quando a professora organiza a sua prática, favorecendo a interação das crianças, mediada por elementos das culturas, essa intencionalidade pode se aproximar de elementos presentes na perspectiva histórico-cultural.

Na análise do Plano de Aula da professora Andreia, percebe-se que há proposições com base no papel dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças. Vygotsky (1991) mostra que é no mundo ilusório e imaginário da criança que aparece o jogo, que como ser ativo constrói e cria por meio das suas interações sociais.

O jogo tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois nessa fase do jogo, a criança aprende brincando, nas interações com outras crianças. Para Vygotsky (1991, p. 119), “O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.” Assim, a atividade lúdica é uma importante ferramenta para que a criança desenvolva integralmente seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Na perspectiva histórico-cultural, o/a professor/a, ao elaborar seu planejamento, necessita ter um olhar para o conhecimento prévio que a criança traz. É fundamental que o planejamento seja rico em atividades que poderão contribuir para a autonomia e o crescimento pessoal dela.

A professora Mônica, do 3º ano do Ensino Fundamental utiliza dois tipos de estratégias para a elaboração do Plano de Aula. Ela registra o eixo temático, o conteúdo programado, a expectativa de aprendizagem, o desenvolvimento e os recursos utilizados, mas em 04 planos nas datas (26/03/19, 27/03/19, 09/04/19 e de 11/03 a 22/03/2019) não escreve sobre o desenvolvimento das atividades. Inclui as disciplinas. Matemática/ Ciências, Língua Português/História/Matemática, Geografia/Produção de texto, Geografia/Matemática, História/ Produção de texto, Matemática/Português, Produção de texto e História, Matemática e Língua Portuguesa, Geografia e Matemática. Todavia, mesmo tendo elaborado o planejamento articulado de disciplinas, não adota a perspectiva interdisciplinar no desenvolvimento das atividades. No Plano de aula do 3º ano, ela registra:

Disciplina: Matemática/Português.

Data: 04/04/2019.

Eixo Temático: Espaço e forma, Prática da oralidade, leitura, escrita e análise.

Conteúdo: \ dinheiro, formas, relógio/interpretação, ortografia (S,SS) dígrafos.

Expectativa de aprendizagem: Refletir sobre o uso da nossa moeda. Reconhecer formas planas e não planas. Grafar corretamente as palavras. Identificar dígrafo.

Desenvolvimento: Desenvolver atividades no Livro Didático (LD) de Português p 104/109. Matemática p. 42/46.

Recurso: LD, caderno, lápis. (Professora Mônica, Plano de aula, 2019, grifo nosso).

Na análise do planejamento do 3º ano, da professora Mônica, constata-se que a mesma elabora seu planejamento para 15 dias, mas não descreve como as atividades serão desenvolvidas, embora se perceba que os conteúdos e a expectativa de aprendizagem estão relacionados.

No seu planejamento a professora incorpora a estratégia de dramatização da história denominada “Uma festa no céu”. Entendemos que a escola deve promover atividades que busquem a interação das crianças com as narrativas nas quais possam se apropriar das formas de diálogo entre as personagens e interagirem entre elas por meio de diálogos, ao criar e interpretar falas das personagens.

Parece que a professora Mônica, ao abordar a dramatização no planejamento das suas atividades, embora não tivesse descrito no planejamento o processo de interação das crianças e da professora com elas, com a finalidade de construção dos elementos das cenas da história, aproxima-se da perspectiva histórico-cultural no ensino da escrita.

Nas análises, percebe-se ainda que as atividades de memorização relacionadas nos Planos de aula estão vinculadas à pedagogia tradicional. A pedagogia Tradicional, segundo Freire (2003), torna a educação um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante, a chamada educação bancária.

Os resultados das análises dos Planos de Aulas do ciclo de alfabetização, evidenciam a presença da contradição quanto ao embasamento teórico, alguns momentos as atividades mencionadas nos planos remetem para uma construção coletiva, de interação entre as crianças, como nos jogos pedagógicos e nas brincadeiras de rodas, aproximando-se do campo teórico-histórico-cultural. Porém, na maioria das atividades relacionadas nos planejamentos, compreende-se que a criança realiza individualmente tarefas nas

quais transcreve letras, sílabas e até mesmo textos na perspectiva da pedagogia tradicional.

De acordo com Saviani (2005), a escola deve promover a inclusão dos indivíduos por intermédio da aprendizagem significativa. Levando-se em conta se a análise dos Planos, sem a qual não é possível afirmar a adoção do conceito de atividades significativas para o/a aluno/a, tampouco é possível afirmar a inclusão do entendimento da construção social da leitura e da escrita. Ensinar a ler e escrever, apenas para escolarização, é um equívoco muito grande.

Vygotsky (1991) argumenta que, quando ensinamos a criança somente o traçado e o reconhecimento das letras, não estamos ensinando a linguagem escrita, e nem trabalhando a função social da escrita, pois a criança precisa compreender por que escreve e para quem escreve, no ato da escrita.

Leitura e escrita nos cadernos de Língua Portuguesa dos/as alunos/as

O Caderno das crianças pode revelar a dinâmica do ensino, como suporte delas ao registrarem e corrigirem suas atividades escolares. Os pais e as mães podem acompanhar o desenvolvimento dos/as seus/suas filhos/as, entretanto para a professora é um instrumento didático e, também, uma forma de controle, portanto, as funções do Caderno são múltiplas. Nele a criança registra seus escritos, sua leitura. Para Santos (2002, p. 152) “[...] dado que o caderno faz parte do cotidiano escolar, o aprendizado da sua utilização se constitui como um dos saberes da escolarização.”

O caderno fortalece vínculos, é fonte de informações da criança, da sala e dos conteúdos, enfim, de todo o contexto escolar. Como esse instrumento está sendo utilizado é muito importante, pois nele estão contidas informações sobre o desenvolvimento da criança e a metodologia proposta pela professora para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Inicialmente, é importante destacar que os cadernos contêm as mesmas atividades. Por isso, basta examinar um caderno, posto que estamos examinando as proposições das professoras, aproximações e afastamentos com a abordagem histórico-cultural. Outra informação importante trata-se do fato de que ao solicitar os cadernos e informar sobre a pesquisa, as professoras disponibilizaram apenas os relativos às atividades de Língua Portuguesa.

O caderno do aluno José Antônio do 1º ano da professora Simone, após a análise realizada, nos revelou que a professora utiliza atividades xerocadas com frequência, como escrever a primeira letra do nome dos desenhos, transposição de letras cursivas, alfabeto maiúsculo e minúsculo, vogais, consoantes e textos, completar com palavras com sílabas que faltam, escrever o nome do/a aluno/a, nas figuras, substituir nas frases os desenhos

pelo nome dos desenhos, cruzadinhas, escrever as famílias silábicas, separar as sílabas, escrever o nome dos desenhos, formação de frases, ditados, ilustração de textos e caça-palavras. Dessa forma, são privilegiadas as atividades de memorização, a coordenação motora fina, capacidade de relacionar, identificar e reproduzir. Contudo, as atividades indicam pouca interação da criança com as outras crianças.

Na análise feita no caderno do aluno do 1º ano ainda foi possível perceber que a professora adota esse caminho para alfabetizar: inicia com letras, sílabas, palavras e frases. As atividades com textos, quando aparecem, são meramente para transcrição e ilustração do mesmo. É possível afirmar que, por meio da análise realizada no caderno do aluno José Antônio, as atividades propostas pela professora não se aproximam da teoria histórico-cultural, mas sim da pedagogia tradicional.

Ressaltamos a importância da escola como espaço privilegiado de interações com o conhecimento socialmente elaborado, particularmente, a formação dos conceitos científicos. Como já foi exposto, Vygotsky (2001) afirma que os conceitos cotidianos são desenvolvidos no momento em que a criança aprende a falar e, a partir de interações com os outros, ela passa a relacionar palavras a objetos específicos. Já os conceitos científicos são desenvolvidos na educação formal, principalmente na escola. Na análise dos cadernos, percebe-se um distanciamento dos conceitos científicos, pois a professora se pauta, prioritariamente, na continuidade do conhecimento dos conceitos.

Ao analisar o caderno do aluno João Augusto da professora Andreia do 2º ano, foi possível perceber que o ensino da leitura e da escrita implícito nas atividades do caderno não se aproxima da teoria histórico-cultural. São atividades em que a criança utiliza apenas a memória, concentração e atenção para trocar os números por letras e formar palavras, ditado de palavras e frases, transcrição de textos, colocar as palavras em ordem alfabética, caça-palavras, formar palavras e frases, separação de sílabas, trocar desenhos por palavras.

Ao analisar o caderno da aluna Valéria do 3º ano, observa-se que as atividades propostas pela professora são voltadas para o ensino da escrita por meio da separação de sílabas, classificação das sílabas, texto e interpretação de texto, gramática, acentuação, atividades essas que apenas reforçam a decodificação da escrita e não trabalham a linguagem escrita como instrumento cultural complexo, aproximando, portanto, do que foi identificado nos Planos de aula do 1ª e 2º anos.

A linguagem escrita precisa ser utilizada como função social, visto que essa é a sua verdadeira função. Mello (2010) ressalta que a linguagem escrita precisa ser utilizada para registrar as vivências, sentimentos e emoções das crianças. Segundo Vygotsky (1991), ao enfatizar a escrita e o reconhecimento

das letras, a escola acaba por ensinar o traçado das letras e não a linguagem escrita. Para a teoria histórico-cultural, esse tipo de atividade não desperta interesse na criança e também a priva de expressar seus sentimentos e de utilizar a escrita como instrumento cultural.

Na análise do caderno de Valéria do 3º ano, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem contou com atividades voltadas para ensinar a sílaba mais forte/fraca, separação das sílabas, atividades realizadas mecanicamente, sem a interação das crianças por meio de textos.

Quando nossas práticas na alfabetização são direcionadas para atividades significativas, oferecendo à criança a possibilidade de contribuir para o seu desenvolvimento, ela compreende a função da linguagem escrita.

O PPP da Escola Municipal Vicente Parreira da Silva: retratos da escola e os registros sobre leitura e escrita

O PPP é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. (LIBÂNEO, 2004).

Após a leitura e análise foi possível verificar que o PPP, em sua apresentação, demonstra a intencionalidade de buscar ações para oferecer uma educação de qualidade; ações estas voltadas para uma metodologia participativa e também reflexiva. A participação da família e de demais membros da comunidade escolar é registrada como sendo fundamental para os propósitos da educação. Logo após a apresentação, na identificação da escola, é possível verificar como surgiu a escola, como ela é mantida, seus aspectos físicos e legais, enfim, as narrativas sobre sua história. Na parte da justificativa consta a proposta pedagógica, metas e ações que serão realizadas com a parceria da família, deixando claro que o objetivo é formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Outro resultado da análise realizada na pesquisa, a descrição da realidade da escola refere-se ao fato de que há muitos problemas, como poucos recursos financeiros, falta de infraestrutura, falta valorização dos profissionais. Por outro lado, a escola tem um índice satisfatório de profissionais graduados a nível superior, projetos e programas. Entretanto, evidencia-se a necessidade de alcançar melhorias na qualidade de ensino e aprendizagem, de parcerias para realizar oficinas pedagógicas e cursos, da conscientização sobre a importância do apoio dos pais e das mães aos/às filhos/as na idade escolar e apoio para ampliação da infraestrutura da unidade escolar.

Consta no documento analisado que a missão da escola é garantir ensino e aprendizagem de qualidade, assegurando a permanência e o sucesso do educando. A análise do PPP revela preocupação com a formação social da criança, com o respeito à pluralidade cultural, a busca de parcerias com a comunidade escolar e com os pais, o estabelecimento de práticas pedagógicas prazerosas e o envolvimento dos/as educandos/as nessas ações. Em relação à missão da escola, percebe-se uma aproximação da teoria histórico-cultural ao mencionar as práticas de ações integradas ao/à educando/a, utilizando o conhecimento elaborado como instrumento para desenvolver as capacidades e habilidades da criança.

Como resultado da análise realiza, evidencia-se o papel da Escola Municipal Vicente Parreira da Silva, descrito no PPP, que deverá realizar ações e práticas integradas que possibilitem ao/à educando/a uma aprendizagem de qualidade, que assegure a sua permanência e o seu sucesso, proporcionado atividades instigantes na construção do conhecimento, de maneira a promover seu crescimento pessoal, visando sua integração e atuação no meio sociocultural.

Após analisar o PPP e também os Planos de Aula e os Cadernos dos/as alunos/as, é possível perceber que há divergências entre esse instrumento de gestão e as práticas pedagógicas registradas nos Planos de Aula e Cadernos dos/as alunos/as pelas professoras do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Vicente Parreira da Silva.

No PPP é mencionado que as práticas serão prazerosas e buscam o envolvimento dos educandos nessas ações, mas ao analisar o Plano e os Cadernos dos alunos é possível perceber que a maioria das práticas ali são voltadas para um ensino mecânico, baseado no treino da escrita que trabalha somente a escrita das letras e não a função social da linguagem escrita. Assim, a teoria que mais aproxima dos registros nesses documentos é a pedagogia tradicional, na qual o/a professor/a propõe atividades de memorização e treino de escrita, não proporcionando um ambiente que possa contribuir para o desenvolvimento cultural da criança.

Todavia, é importante mencionar que o município de Cachoeira Dourada (GO), representado pela sua Secretaria Municipal de Educação, estabeleceu no ano de 2004, uma parceria na qual o município de Cachoeira Dourada (GO) se comprometia a subordinar-se às normativas e diretrizes voltadas para a educação contidas nas Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás. A partir desse momento, o município passou a seguir, por meio do Projeto Aprendizagem, as diretrizes fixadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.

Embora essas Diretrizes Curriculares Estaduais proponham uma educação na qual o educando constrói e reconstrói o seu conhecimento, levando em consideração a sua autonomia, ética, sensibilidade, criatividade, manifestações artísticas e culturais, estabelecendo uma aproximação com a teoria histórico-cultural, o Projeto Aprendizagem contradiz o estabelecido nas Diretrizes, pois, como já mencionado fomenta Planos de Aula marcados por hierarquizações, fragmentações e dificuldades de cumprir a função social da leitura e da escrita. .

Entrecruzando os resultados das análises das diretrizes estaduais / municipais e os Planos de Aula, dos Cadernos, das Atividades da Escola Municipal Vicente Parreira da Silva, é possível afirmar que os aspectos do processo de ensino e aprendizagem ainda não estão em consonância com o que é proposto pelas diretrizes Curriculares Estaduais/Municipais.

No entanto, é importante destacar que a divisão do Plano de Aula em momentos de leitura e exercícios com foco na memorização, treino da escrita e da leitura fazem parte do Projeto Aprendizagem; projeto este elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, cuja adesão do município significa adesão às normas e diretrizes do referido Projeto.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa orientada pela seguinte questão: Quais conceitos espontâneos estão presentes nas ações desenvolvidas pelos/as professores/as de alunos/as nos anos iniciais do ensino fundamental, vinculadas à alfabetização, e os fundamentos e os significados dessas ações para a construção da leitura e da escrita, tendo como referência uma educação desenvolvente, na perspectiva histórico-cultural?

Como expusemos no decorrer do texto, as análises das proposições contidas nos Planos de Aula e nos Cadernos dos/as alunos/as evidenciaram atividades que deveriam ser realizadas, majoritariamente, individualmente. São priorizados o treino da escrita, a memorização de letras e sílabas, o uso de cópias de textos e gramática normativas, deixando de cumprir a função social da escrita.

É importante destacar na análise dos Planos de Aula a Leitura Deleite e treino da escrita. O Plano de Aula vinculado ao previsto no Projeto de Aprendizagem da Secretaria Estadual de Educação, fortalecendo a substituição da língua viva pelo ensino do código linguístico.

O distanciamento da teoria histórico-cultural fica evidente nas atividades propostas nos cadernos, que trabalham a identificação, reprodução, coordenação motora e memorização, em detrimento, segundo Vygotsky das

atividades em que as crianças possam vivenciar experiências significativas, tornando-se sujeitos ativos na sua aprendizagem.

Diante dos resultados das análises dos documentos referentes às proposições sobre as práticas pedagógicas das professoras do ciclo de alfabetização da escola Municipal Vicente Parreira da Silva do Distrito de Nilópolis no Município de Cachoeira Dourada-GO, conclui-se da necessidade de continuar processos formativos estruturados pela reflexão das práticas da leitura e da escrita, seus fundamentos e vínculos com a função social do ato de ler e escrever.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 19 out. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MELO, S. A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 29-48, 2003.

MELO, S. A. Infância e Humanização. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da educação**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jul. 2007.

MELO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, dez. 2010.

SANTOS, A. A. C. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental**: funções e significados. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações.9. ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

VASCONCELLOS, C. P. **Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. A criação literária na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. p. 22-24.

15

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM GRUPO DE ESTUDOS: COMPARTILHANDO SABERES SOBRE JOGOS MATEMÁTICOS*

*Denise França Stebling
Keli Cristina Conti*

Introdução

Este capítulo busca trazer excertos do percurso, as análises e os resultados da pesquisa intitulada “Saberes e conhecimentos matemáticos na Educação Infantil: formação continuada de professores em um grupo de estudos” (STEHLING, 2018), apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de Educação Matemática.

Após ressignificar e recontextualizar o projeto de pesquisa, foi proposto a formação de um grupo de estudos para não só descrever situações problemáticas observadas no cotidiano das práticas pedagógicas, como também ressignificar tais situações, buscando criar espaços de reflexão, de pesquisa e de inovação nas estratégias de aprendizagem referente ao conhecimento matemático na Educação Infantil. Como produto final organizamos, a partir dos encontros e relatos orais e escritos das professoras participantes do grupo de estudos, um e-book (STEHLING; CONTI, 2019), com a perspectiva de constituir um material de viés formativo, compartilhando as descobertas e propondo novos caminhos que avancem na investigação e reflexão das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Para este capítulo selecionamos, a partir da pesquisa, dois objetivos: destacar algumas reflexões sobre o conhecimento matemático na Educação Infantil, por meio de um referencial teórico; e evidenciarmos os saberes e conhecimentos matemáticos e metodológicos mobilizados, reconhecidos e ressignificados por professoras quando se reúnem num grupo de estudos, por meio dos registros das práticas envolvendo “jogos matemáticos” e o que as participantes chamaram de “compartilhando também se aprende” que foi discutido num dos encontros do grupo, destacando os fazeres práticos dos professores.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.251-266

Alternativas metodológicas e o conhecimento matemático na Educação Infantil

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Nesse sentido, esse estudo aponta, entre outras alternativas metodológicas para embasar o conhecimento matemático na Educação Infantil, os jogos.

Na discussão sobre jogos, encontramos autores como Kishimoto (2016), que distingue o termo jogo, do termo brincadeira e brinquedo. Para a autora, brinquedo é o objeto, o suporte para a brincadeira e pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela própria professora junto com a criança e a sua família. Já a brincadeira pressupõe a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo refere-se à descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material. Esse estudo também compreende que são conceitos diferenciados, ou seja, os jogos e as brincadeiras não são as mesmas coisas.

Parecem conceitos simples, mas há algumas práticas pedagógicas equivocadas envolvendo o brincar, conforme nos alerta Kishimoto (BRASIL, 2012):

A pouca qualidade ainda presente na Educação Infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento. Tal visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar. Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professoras, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, a criança reproduz ou recria novas brincadeiras e assim vai garantindo a ampliação de suas experiências. (BRASIL, 2012, p. 8).

Enquanto brinca, a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparação de quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos e perceber intervalos numéricos. É também uma oportunidade para perceber distâncias, desenvolver noções de velocidade, duração, tempo, força, altura e fazer estimativas.

Para Smole, Diniz e Cândido (2000, p. 11), brincar é um modo de obter informações, respostas e contribuir para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades de ganhar. Importante destacar que nem sempre a atividade lúdica traz prazer. Há atividades em que o desprazer fica caracterizado, como os jogos desportivos em que há um perdedor. Essas duas propostas metodológicas são diferenciadas. Destacamos, principalmente a diferença da ação livre por parte da criança, existente nas brincadeiras. De toda forma, tanto as brincadeiras quanto os jogos, necessitam do planejamento do professor, conforme citado acima Brasil (2012).

Em relação à organização curricular, este estudo foi realizado anteriormente à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está em conformidade com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), embora bastante questionado, (BRASIL, 1998), as DCNEI (BRASIL, 2009) e os documentos oficiais do MEC como os cadernos Brinquedos e brincadeiras nas creches (BRASIL, 2012) e a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016).

De acordo com o RCNEI “[...] as crianças, desde o nascimento, estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante” (BRASIL, 1998, p. 207). E de acordo com o documento,

O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes. (BRASIL, 1998, p. 211)

No que diz respeito aos jogos, o RCNEI aponta também que:

A educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a idéia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades. A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa inerentes a diferentes tipos de jogos têm servido de argumento para fortalecer essa concepção, segundo a qual aprende-se Matemática brincando. (BRASIL, 1998, p. 210-211)

Conforme texto introdutório do RCNEI, o âmbito conhecimento de mundo, contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Embora tenhamos um conjunto de linguagens, nosso destaque nesse estudo foi apenas para a Matemática.

A linguagem matemática foi apresentada no RCNEI (BRASIL, 1998) com os seguintes tópicos: Introdução; Presença da Matemática na Educação Infantil: ideias práticas e correntes; A criança e a Matemática: apresentados em três blocos: (1) Números e sistema de numeração, (2) Grandezas e medidas e (3) Espaço e forma; Orientações gerais para o professor: Jogos e brincadeiras, organização do tempo, observação, registro e avaliação formativa.

Teóricos como Lorenzato (2011) apontam ainda que o trabalho com noções matemáticas na Educação Infantil traz resultados no desenvolvimento e estímulo aos processos mentais. Crianças aprendem observando, explorando e enfrentando situações-problema relacionadas às ideias e processos de natureza matemática como contar, localizar, medir, desenhar, jogar e explicar.

Em relação à Educação Infantil e ao conhecimento matemático, acreditamos que nos primeiros dias de vivências e experiências na Educação Infantil, é imprescindível que o professor investigue o que as crianças compreendem sobre números, espaço e medidas. Nesse contexto, Lorenzato (2011) afirma que:

Toda criança chega à pré-escola com alguns conhecimentos e habilidades no plano físico, intelectual e socioafetivo, fruto de sua história de vida. Essa bagagem, que difere de criança para criança, precisa ser identificada pelo professor. (LORENZATO, 2011, p. 24).

Nessa perspectiva, o autor sugere que a base da proposta de um trabalho matemático se sustente em três campos:

- 1º) aproveitar os conhecimentos e habilidades de que as crianças são portadoras;
- 2º) explorar os três campos matemáticos (espacial, numérico e medidas);
- 3º) começar o trabalho pelas noções.

Lorenzato (2011) sugere que essas noções devem ser revisadas ou introduzidas verbalmente e por meio de diversas situações, visando trabalhar com materiais manipulativos, desenhos e histórias. O autor afirma que o trabalho deve se sustentar nos três campos citados acima e iniciar nos

ambientes de práticas pedagógicas na Educação Infantil, a partir das noções que ele organizou em três grupos:

Quadro 1: Noções matemáticas

NOÇÕES MATEMÁTICAS		
grande/pequeno	mais/menos	aberto/fechado
maior/menor	muito/pouco	em cima/embaixo
grosso/fino	igual/diferente	direita/esquerda
curto/comprido	dentro/fora	primeiro/último/entre
alto/baixo	começo/meio/fim	na frente/atrás/ao lado
largo/estreito	antes/agora/depois	para frente/atrás/ao lado
perto/longe	cedo/tarde	para a direita/para a esquerda
leve/pesado	dia/noite	para cima/para baixo
vazio/cheio	ontem/hoje/amanhã	ganhar/perder
	devagar/pressa	aumentar/diminuir

Fonte: LORENZATO, 2011, p. 24

A escolha por materiais manipulativos deve ser intencional e ter como objetivo uma observação concreta nas vivências, experiências e nos jogos realizados pelas crianças para auxiliá-las na busca de estratégias mentais diferenciadas para que construam o conceito de número e desenvolvam outras habilidades/capacidades. É consenso entre especialistas, que a Matemática é um importante instrumento de leitura e intervenção no mundo em que vivemos. Ler e escrever o mundo, inclui ler o mundo matematicamente também.

Nesse aspecto, o mais importante no uso do material manipulativo é ter em mente sua contribuição na construção do conceito de número e das ideias das operações matemáticas abordadas no contexto infantil, sem preocupar-se com a sistematização de algoritmos.

Quanto aos resultados, espera-se que a criança se interesse cada vez mais pela investigação e exploração matemática em três campos aparentemente independentes: o espacial, das formas, que apoiará o estudo da geometria; o numérico, das quantidades, que apoiará o estudo da aritmética; e o das medidas, que desempenhará a função de integrar a geometria com a aritmética. Ao se apropriarem de um modo de organização, mesmo que induzido pelos adultos, as crianças estão aceitando e incorporando princípios de natureza lógica.

Seja qual for a noção ou o campo matemático (espaço, número, medida) que estiver sendo trabalhado, haverá sempre uma relação direta com um dos conceitos físico-matemáticos seguintes, de acordo com Lorenzato (2011, p. 25):

Quadro 2: Conceitos físicos matemáticos

CONCEITOS FÍSICOS MATEMÁTICOS			
Tamanho	Quantidade	posição	volume comprimento
lugar	número	medição	massa
distância	capacidade	operação	
forma	tempo	direção	

Fonte: LORENZATO, 2011, p. 25

Lorenzato (2011), ainda defende a necessidade de manter o trabalho com as noções básicas da aritmética. Ele ressalta que, para o professor ter sucesso na organização de situações que propiciem a exploração matemática pelas crianças, é fundamental que ele conheça os sete processos mentais básicos para aprendizagem do conceito de número. De acordo com Lorenzato (2011) os sete processos são:

- ✓ Correspondência: é o ato de estabelecer a relação um a um.
- ✓ Comparação: é o ato de estabelecer diferenças ou semelhanças.
- ✓ Classificação: é o ato de separar em categorias de acordo com semelhanças ou diferenças.
- ✓ Sequenciação: é o ato de fazer suceder a cada elemento um outro sem considerar a ordem entre eles.
- ✓ Seriação: é o ato de ordenar uma sequência segundo um critério.
- ✓ Inclusão: é o ato de fazer abranger um conjunto por outro.
- ✓ Conservação: é o ato de perceber que quantidade não depende da arrumação, forma ou posição.

Esses processos têm o objetivo de dar a conhecer o nível que as crianças se encontram na aquisição de determinados conceitos matemáticos e, nunca foram pensados como tarefas a serem realizadas nas instituições de Educação Infantil. A observação do desenvolvimento desses processos é útil para a orientação das professoras no sentido de proporem questionamentos, vivências e experiências adequadas para que as crianças entrem em conflito com conhecimentos que possuem, visto que aprender matemática é construir significados e sentidos lógicos. Lorenzato (2011, p. 25) afirma ainda que, “[...] sem o domínio desses processos, as crianças poderão até dar respostas corretas, segundo a expectativa e a lógica dos adultos, mas certamente sem significado ou compreensão para elas”.

Nesse instante, o olhar do professor pode ser crucial e desempenhar um papel importante, pois para construir o conceito de número, além de aprender a contar, as crianças devem ser estimuladas a seriar, estabelecer correspondência, classificar, nomear, simbolizar e agrupar. Na maioria das vezes, essas ações aparecem espontaneamente em vivências cotidianas ou em brincadeiras, pois a Matemática está diretamente envolvida em atividades humanas.

O destaque reside na intencionalidade e na medida em que o professor deve propiciar isso em seu planejamento, ou seja, o destaque se estabelece no ensino.

Caminhos metodológicos da pesquisa

A estratégia metodológica delineada nessa pesquisa foi o processo colaborativo, com envolvimento da pesquisadora e das professoras participantes buscando reflexão e discussão sobre as práticas pedagógicas e o conhecimento matemático. Essa pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;

A investigação qualitativa é descritiva;

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Nesse sentido, foi proposta a seguinte questão de investigação: Quais os saberes e conhecimentos matemáticos e metodológicos mobilizados, reconhecidos e ressignificados por professores da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, quando se reúnem em grupo de estudos?

Tivemos como objetivo na pesquisa analisar as práticas pedagógicas relatadas por professores em um contexto de grupo de estudos, buscando entender situações problemáticas dos professores no que tange o conhecimento matemático na Educação Infantil.

Para este capítulo, tivemos como objetivo destacar algumas reflexões sobre o conhecimento matemático na Educação Infantil, por meio de um referencial teórico; e evidenciar os saberes e conhecimentos matemáticos e

metodológicos mobilizados, reconhecidos e ressignificados por professoras quando se reúnem num grupo de estudos, por meio dos registros das práticas envolvendo “jogos matemáticos” e o que as participantes chamaram de “compartilhando também se aprende” que foi discutido num dos encontros do grupo, destacando os fazeres práticos dos professores.

A ideia de formação de um grupo de estudos parte do princípio de experimentar, viver e construir coletivamente o saber e o conhecimento, interessando mais os processos do que simplesmente os resultados ou produtos. Experiência sendo compreendida nesse estudo como o processo de se deslocar ao sentir a vivência, ou propiciar reflexões que proponham mudanças ou transformações. Em Stehling (2018), podem ser encontrados mais detalhes sobre as atividades de campo e os instrumentos de registro das informações.

Ao finalizarmos o projeto de pesquisa e com a aprovação no comitê de ética¹, iniciamos um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação por meio de uma gerente de Educação Infantil. Em um encontro pessoal na Secretaria Municipal de Educação (SMED), conversamos sobre objetivos da pesquisa, metodologia e principalmente sobre a proposta da formação de um grupo de estudos com professores. O projeto de pesquisa foi encaminhado ao gabinete da secretária de educação que autorizou o envio do convite para vinte e sete instituições de Educação Infantil da Rede parceira (creches conveniadas) e Rede própria: Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de ensino de Belo Horizonte, por meio de um ofício.

A escolha das instituições se deu de forma aleatória utilizando uma listagem pública geral disponível no portal da PBH contendo 127 (cento e vinte e sete) Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), 13 (treze) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 195 (cento e noventa e cinco) creches conveniadas, que compõem a rede parceira, conforme informação do portal PBH, acessado em agosto de 2017. O único critério estabelecido foi o envio de convite para três instituições de cada regional da cidade²: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. O ofício foi então enviado e com autorização de contato com as instituições. Também enviamos um e-mail às instituições convidando professores para participarem da pesquisa.

¹ A pesquisa foi aprovada pelo COEP-UFMG com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 7708 3517.9.0000.5149.

² Criadas em 1983, as regionais de Belo Horizonte são espécies de subprefeituras, encarregadas dos bairros de cada uma das nove regiões em que a cidade está subdividida administrativamente. A jurisdição das unidades administrativas regionais leva em conta a posição geográfica e a história de ocupação.

Importante destacar que a participação do grupo de estudos ocorreu em seus horários de trabalho, e a adesão foi livre. Foram propostos sete encontros com três horas de duração cada um, com frequência periódica semanal e acontecendo no turno da tarde, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017.

O grupo de estudos iniciou seus encontros em 19 de outubro de 2017, com nove professoras presentes e finalizou sete encontros depois, com oito participantes, tendo a descrição de todos os encontros em Stehling (2018). Importante destacar que o papel da pesquisadora foi implementar, ou seja, constituir um processo de mediação que possibilitasse a discussão e o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos, problematizando situações por meio de questões e discussões teóricas sobre as práticas pedagógicas relatadas pelas professoras participantes. Outra estratégia abordada no percurso da pesquisa foi a leitura de textos para a compreensão e superação das dificuldades das práticas pedagógicas relatadas, despertando nas participantes um motivo para modificarem sua postura pedagógica.

Em um dos encontros do grupo, por meio de formulário, levantamos dados a respeito das participantes (quadro 4)³:

Quadro 3: Perfil das professoras

NOME	TURMA	ANOS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	IDADE	ESCOLARIDADE
Adriana	5 anos	14	45 anos	Superior/Pedagogia
Andriza	4 anos	18	40 anos	Ensino Médio
Auremi	5 anos	5	44 anos	Superior
Elisângela	5 anos	9	41 anos	Superior/Pedagogia
Jane	4 anos	1	39 anos	Superior/Letras
Lílian	5 anos	5	41 anos	Superior Normal
Paula	Não informado	6	53 anos	Superior/Pedagogia
Rosemary	5 anos	2	40 anos	Superior/Pedagogia

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

A próxima sessão apresenta excertos dos encontros do grupo, destacando as discussões a respeito dos jogos. Ainda apresenta análises de como o grupo foi se consolidando como espaço de formação e compartilhamento de práticas, bem como busca a valorização dos saberes e

³ As participantes foram consultadas e assinaram autorização para que os nomes próprios fossem mantidos no texto da dissertação e do produto educacional.

conhecimentos decorrentes de situações envolvendo o conhecimento matemático nas práticas pedagógicas e na complexidade do cotidiano das instituições de Educação Infantil.

O trabalho de campo

Ao longo do trabalho de campo, ocorreram 7 encontros: Primeiro encontro – intitulado posteriormente para a pesquisa como “Para pensar a prática”, sobre a medida de tempo e seus registros; segundo encontro – intitulado “Tempo para ir mais devagar” foi sobre quantidades e a construção do número, além da medida de tempo; terceiro encontro – intitulado “Tudo é conjunto”, a discussão continuou sobre as quantidades; quarto encontro – intitulado “Despertando para outras coisas” que teve como foco a exploração da medida de comprimento; quinto encontro – intitulado “A gente acha que é fácil”, em que foram discutidos “espaço e forma”; o sexto encontro – intitulado “Eu consegui” e esteve centrado nas propostas curriculares; o sétimo encontro – intitulado “Compartilhando também se aprende” e versou sobre jogos, além de ser o encontro de encerramento da pesquisa. Embora os encontros tivessem um foco, muitas outras reflexões surgiram, a respeito de currículo, condições de trabalho, políticas públicas, planejamento, angústias, entre outros.

Aqui, destacaremos momentos que fizeram parte do quinto e sétimo encontros respectivamente, iniciando pelo relato da professora Lílian com o jogo “Quebra ovos”,

Lílian: A atividade que eu queria passar foi a da casquinha de ovo. Eu separei, pedi lá na UMEI para separarem umas casquinhas de ovos e aí fiz as bolinhas com as quantidades nas casquinhas e trabalhei com dado. Como lá na sala eles estão muito espertinhos, eu trabalhei com dois dados. Esse de quantidade e esse de numeral (colocando sobre a mesa dois dados confeccionados em caixas grandes). Como eles são muito espertos, eu achei que só com esse aqui (dado de quantidade) seria muito fácil para eles. O quê que eles tinham que fazer? Eles tinham que jogar o dado (da quantidade). Por exemplo, saiu o cinco e eles tinham que achar o numeral 5, aqui no dado de numeral, pegar o martelinho e quebrar a casquinha de ovo, procurando a quantidade que saiu. (Arquivo de vídeo da pesquisadora intervalo 0:47:00 a 0:47:55).

Figura 1: Fotografia apresentação do jogo “Quebra ovos”



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Discutimos, conversamos e exploramos as possibilidades e variações para iniciar o jogo e depois para dificultá-lo. Lílian disse que faz uma roda e cada criança pode jogar duas vezes. Para iniciar o jogo, colocam-se muitas casquinhas partidas ao meio e o martelinho de plástico em uma bandeja grande. Várias perguntas surgiram principalmente sobre o momento em que a criança quebra a casquinha do ovo relacionando a quantidade ao numeral sorteado no dado.

Adriana e Rosemary perguntaram se as crianças estavam quebrando mais de uma casquinha, ao procurarem a quantidade sorteada no dado. Por exemplo, duas metades, para encontrar a quantidade seis. A professora Lílian disse que sua turma com crianças de cinco e seis anos ainda não despertou para agrupamentos no momento de resolver esse desafio levantado pelo grupo.

Rosemary: Ah, se acabar o seis, eles arrumam um jeito! Não ficam sem brincar.

Adriana: Seria bom deixar eles descobrirem natural, um tempo brincando, brincando e brincando

Rosemary: Sempre tem um que resolve! O que quebrar duas ou três casquinhas, pra ele vai ser mais novidade ainda até chegar no seis. Ele vai adorar encontrar e quebrar mais quantidade de casquinha.

Adriana: Eu acho que quando eles descobrirem isso eles vão gostar demais! Eles vão até começar a quebrar três, sabe? Soma de três casquinhas! Eles vão gostar de quebrar cada vez mais casquinhas.

Auremi: Se a gente quiser numerais mais altos é só usar dois dados.

Rosemary: Isso mesmo usar dois dados e eles vão ter que achar e juntar.

Adriana: Eu acho que quando eles descobrirem isso o que pode fazer, eles vão querer somar até soma de três parcelas e até de quatro. (Arquivo de vídeo da pesquisadora intervalo 0:50:52 a 0:52:30).

Muito interessante como as professoras se envolveram com a reflexão sobre o jogo e a construção do conceito de número. As possibilidades apresentadas dão indícios de mudança na análise da vivência do jogo com as crianças. Abordamos ainda a importância de proporcionarmos às crianças vivências em espaços com liberdade para problematizar e discutir ideias, estabelecendo relações entre conhecimento matemático.

Ouvimos a apresentação de oito jogos, com explicação dos objetivos específicos de cada jogo e apresentação do material. Seguem os relatos sobre os jogos, algumas fotografias do material apresentado e utilizado pelas professoras.

- ✓ Jogo das bolinhas: o objetivo desse jogo é completar as casas de acordo com a sequência criteriosa de cores da cartela.

Figura 2: Fotografias do “Jogo das bolinhas”



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

- ✓ Jogo da trilha colorida: joga-se em grupo de cinco crianças, cada criança escolhe uma cor (branca, laranja, azul, marrom ou amarela). Cada criança joga o dado de cores e se sair sua cor, avança na trilha. Quem terminar primeiro a trilha, é o vencedor. Se o dado foi lançado e cair na cor preta, a criança passa a vez.

Figura 3: Fotografias do “Jogo da trilha colorida”



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

- ✓ Jogo com sequência numérica: o objetivo desse jogo é encaixar as tampinhas numeradas até a quantidade trinta, seguindo a sequência dos algarismos.

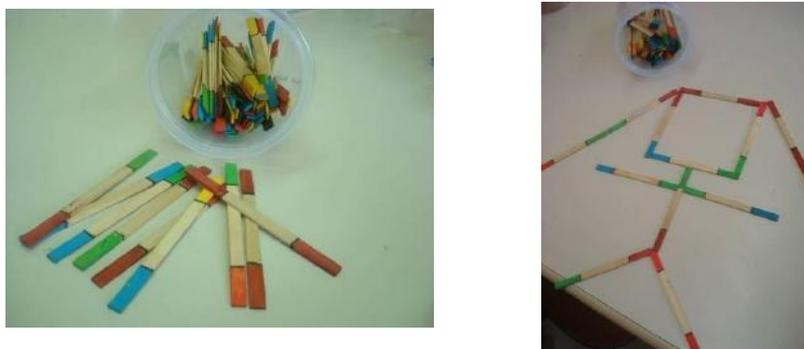
Figura 4: Fotografias do jogo com sequência numérica:



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

- ✓ Dominó com palitos coloridos: o objetivo é ordenar os palitos recebidos aleatoriamente de acordo com as cores ordenadas. A criança poderá criar qualquer figura utilizando os palitos, desde que obedeça a sequência das cores.

Figura 5: Fotografias do dominó com palitos coloridos



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Ao final, todas as participantes elogiaram bastante, fizeram várias perguntas, como também discutiram possibilidades de adaptações nos jogos apresentados. Auremi e Andriza destacaram que apresentaram os jogos na Mostra Cultural da UMEI e as famílias avaliaram e participaram de todos os jogos propostos. Importante destacar a participação das famílias pensando numa instituição capaz de abrir-se à totalidade da população, inserindo todos os segmentos e não excluindo-os. Enquanto pesquisadoras, acreditamos que esse deve ser o sentido político da ação dos professores para toda a comunidade escolar oportunizando a presença de todos constituindo em um avanço enorme do ponto de vista da democratização efetiva do ensino.

Discutimos ainda sobre os desafios propostos nos jogos quanto à organização das crianças e sobre a diversidade do material utilizado. Analisamos o papel e a criação de jogos não-estruturados para o desenvolvimento de alguns conceitos matemáticos e para o estímulo aos processos mentais, conforme abordado anteriormente. Comentamos também como a aplicação dos jogos contribui para avaliação do professor e pode até mesmo substituir uma avaliação xerografada, se apresentada com contexto. Para finalizar esse momento, Andriza leu um breve relato que as duas escreveram para nosso caderno de memórias. Enquanto lia, Andriza fez alguns comentários sobre o grupo de estudos, como o destacado abaixo:

Andriza: A gente não entendia muito, né, Auremi? Não via isso na parte teórica! Aí a gente viu que tudo isso que a gente faz se encaixa aqui: correspondência, comparação, classificação, seriação... (Arquivo de vídeo da pesquisadora intervalo 0:44:08 a 0:44:33).

Essa fala da professora Andriza reflete bem a proposta dos encontros, pois destaca como o professor deve pensar sua prática como objeto de estudo, tratando-se da maior ênfase da formação continuada em um grupo de estudos dentro de um contexto colaborativo. Importante destacarmos a existência de uma estreita relação da formação de professores com a construção do conhecimento em relação à profissão e à natureza da função a ser desempenhada.

Algumas considerações

Ao finalizarmos os encontros compreendemos e avaliamos que o grupo de estudos se constituiu como espaço formativo permitindo as descrições de situações problemáticas envolvendo o conhecimento matemático. Aqui em especial, nosso destaque foi para as discussões e os registros das práticas envolvendo os jogos, destacando os fazeres práticos dos professores. Aos poucos, identificamos indícios de que os saberes e conhecimentos das professoras foram mobilizados, reconhecidos e ressignificados durante a manutenção do grupo. Ouvir a fala de cada professora participante trouxe outro significado para as análises dos encontros, o que constituiu parte do planejamento metodológico deste estudo.

A partir das narrativas das professoras participantes, os momentos vividos foram registrados e culminaram na produção de um e-book (STEHLING; CONTI, 2018)⁴, constando os relatos orais e escritos das professoras participantes do grupo de estudos. Esse editorial vislumbra ser um material de viés formativo, que pretende compartilhar as descobertas contribuindo para avanços na investigação e reflexão das práticas pedagógicas, no que se refere ao conhecimento matemático.

Ao trabalharem o conhecimento matemático com as crianças, observamos que os relatos orais e escritos, sobre a prática, refletiam essa aprendizagem da docência combinando áreas de diferentes conteúdos, demonstrando o caráter transdisciplinar presente nas vivências e experiências da Educação Infantil. As participantes do grupo de pesquisa relataram diversas situações envolvendo outros conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e, que são diariamente mobilizados em suas práticas pedagógicas.

⁴ Disponível para ser baixado gratuitamente em: <https://promestre.fae.ufmg.br/recursos-educacionais/>

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 05/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 18, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ser docente na Educação Infantil**: entre o ensinar e o aprender. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 128.
- LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Matemática de 0 a 6**. Porto Alegre: Artmed, 2000 e Penso, 2014.
- STEHLING, D. F. **Saberes e conhecimentos matemáticos na Educação Infantil**: formação continuada de professores em um grupo de estudos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- STEHLING, D. F.; CONTI, K. C. **A arte da palavra**: ressignificando o vivido. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2019.

16

A ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE MONTE CARMELO, MG, EM 1892*

*Aline Machado da Silveira
José Carlos Souza Araujo*

A 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) foi instituída uma lei que ordenou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Conforme se abstrai do art. 6º da referida lei, caberia aos professores ensinar a ler, escrever, aritmética, proporções, noções gerais e geometria, gramática da língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, além da leitura da Constituição do Império e História do Brasil.

Incumbia aos presidentes, assistidos pelos seus conselhos, enquanto os Conselhos Gerais não estivessem em exercício, e depois de haver recebido o aviso das Câmaras Municipais, determinar o número de escolas e localidades onde elas deveriam ser estabelecidas. Deviam igualmente fixar, a título provisório, os salários dos professores num limite de 200.000 a 500.000 mil réis por ano; a aprovação desta despesa cabia à Assembleia Geral Legislativa. (ALMEIDA, 1989, p. 60)

Nos termos do artigo 70 da Lei de 1º de outubro de 1828 (BRASIL, 1828), caberia às câmaras municipais a

“[...] inspecção sobre as escolas de primeiras letras, e educação, e destino dos orphãos pobres, em cujo numero entram os expostos; e quando estes estabelcimentos, e os de caridade, de que trata o art. 69, se achem por Lei, ou de facto encarregados em alguma cidade, ou vida a outras autoridades individuaes, ou collectivas, as Camaras auxiliarão sempre quanto estiver de sua parte para a prosperidade, e augmento dos sobreditos estabelecimentos”.

Somente com o advento do Ato Adicional, por intermédio da Lei de 12 de agosto de 1834 (BRASIL, 1834), é que foram especificadas as relações entre Estado e educação, e delimitadas as competências das assembleias provinciais e do governo central. Pelo artigo 10, § 2º, do Ato Adicional de 1834, foi conferido às províncias o direito de legislar sobre instrução pública e

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.267-284

estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo-se, porém, de sua competência as Faculdades de Medicina e Direito e as Academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral, o que provocou uma dualidade de sistemas entre o poder central e o provincial.

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada, e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 2005).

Na província mineira, o primeiro ato de regulamentação do ensino primário após a Independência foi a Lei nº 13, de 28 de março de 1835 (MINAS GERAIS, 1835), que dividiu a Província em 15 círculos literários, chefiados dos delegados do governo, constituindo uma necessária descentralização do ensino, medida eficiente em uma província tão vasta e tão escassa de meio de transporte.

Naquele tempo, havia escolas primárias de 1º e 2º graus, ficando estas nas povoações mais importantes e com o currículo mais amplo.

Havia multas para os responsáveis pelos alunos quando estes não eram assíduos às aulas. De acordo com o artigo 9º da Lei nº 13 acima citada, os professores das escolas particulares deveriam estar devidamente habilitados para exercer o magistério. (MOURÃO, 1959, p. 389-390)

Posteriormente, em 1848 (MINAS GERAIS), houve uma centralização do ensino, com a criação de um órgão superintendendo todos os círculos literários. Estabeleceu-se, assim, a Diretoria Geral de Instrução Pública, por intermédio da Lei nº 435, de 19 de outubro de 1848, órgão opinativo sobre o ensino, com atribuição de receber propostas e reclamações dos professores.

Pela Lei nº 1064, de 4 de outubro de 1860 (MINAS GERAIS, 1860), revoga-se o regulamento n.º 44, suprime a agência geral de instrução pública, e autoriza a presidência a expedir novo regulamento. Assim sendo, houve uma reforma da organização do ensino público, e passou a estabelecer regras sobre a instrução particular em colégios e escolas. Posteriormente houve “[...] o Regulamento nº 49, a Lei mineira nº 1.618, de 2 de novembro de 1869, que estabeleceu o ensino particular primário ou secundário em qualquer lugar da Província, dispensada a licença bem como a prova de capacidade dos professores” (MOURÃO, 1959, p. 396).

Em meio a duras críticas em relação à ordem imperial vigente, de heranças do período colonial e escravocrata, foram envidados esforços para instituir reformas no intuito de civilizar a sociedade e fomentar a modernidade e o progresso, visando formar pessoas. Assim, emergiram árduos debates acerca dos altos índices do analfabetismo¹ e dos novos métodos de alfabetização, que gradativamente transformariam aquele cenário.

O processo de transição do Império para a República foi marcado pela proliferação de uma grande massa de analfabetos, o que se deveu principalmente a fatores como baixos salários dos professores, que impedia, sobremaneira, a contratação de pessoal mais qualificado, e devido ao fato de a educação ser encarada como um privilégio concedido pelo Estado, e não um direito dos súditos do Imperador.

A esta causa primordial de insucesso, deve-se ajuntar o afastamento natural das pessoas inteligentes, de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito muito mais que as outras, porque o professor, o institutor e a institutora substituem, em certa medida, o pai e a mãe de família, inaptos para cumprir completamente seu dever social. (ALMEIDA, 1989, p. 65)

Nas palavras de Nagle (1974, p. 282-283), em termos práticos, de pouco valeu a passagem do Império para a República, que são consideradas duas formas doutrinariamente diversas de organização do Estado, além de pouco valerem as pregações dos propagandistas e idealizadores da República acerca da instrução, uma vez que permaneceram os mesmos princípios do regime anterior, notadamente o descaso com a educação popular, que foi o aclamado instrumento do novo regime.

Não obstante a libertação das antigas províncias em relação ao poder central, o mesmo não ocorreu com as atribuições no domínio da escolarização. O novo regime, conhecido por Primeira República, apegou-se à centralização cultural, mantendo a escola secundária e superior dentro de sua exclusiva esfera jurisdicional, embora tenha dividido a responsabilidade pela educação básica entre a União e os governos estaduais.

¹ Em 1872 a taxa de analfabetismo para o conjunto do país era de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais, situação esta que se mantém inalterada pelo menos até o segundo censo, realizado em 1890 (82,6%), já no início da República. O analfabetismo, portanto, emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica. É no período 1890 a 1920 que tem início a tendência secular de queda do analfabetismo no Brasil (FERRARO, 1985).

Pelo artigo 2º, do Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889 (BRASIL, 1889), a instrução pública foi entregue aos governos estaduais, podendo tal prerrogativa ser suprimida ou ampliada pela União. Com a instalação do regime republicano, fica dentre as atribuições dos Estados federados a competência sobre os assuntos de instrução pública (NAGLE, 1974).

Sob o prisma da descentralização, típica dos sistemas federativos, foi promulgada aos 15 dias de junho de 1891 a Constituição de Minas Gerais. Assim, “[...] cabe explicitar, sobretudo, qual é o significado que esta Constituição atribuiu à instrução pública, às câmaras municipais e aos orçamentos municipais.” (BORGES; ARAUJO, 2015, p. 386).

Conforme expõe seu artigo 3º, § 6º (MINAS GERAIS, 1891) “[...] o ensino primário será gratuito e o particular exercido livremente”, ficando dentre as competências do Congresso “[...] legislar sobre o ensino secundário e superior, que será livre em todos os graus” (art. 5º). Ainda no mesmo dispositivo, no artigo 75, foi prescrito que uma lei especial deveria regular a organização dos municípios, atribuindo às Câmaras Municipais a organização de questões relativas ao orçamento, criação de empregos, desapropriação, instrução pública etc. (MINAS GERAIS, 1891).

Ficou estabelecido pelo artigo 117, que “[...] a lei de organização de instrução pública estabelecerá”:

- 1º A obrigatoriedade do aprendizado em condições convenientes;
- 2º Preferencia dos diplomados pelas escolas normaes, para a investidura no magistério;
- 3º Instituição do fundo escolar;
- 4º Fiscalização do Estado, quanto a estabelecimentos particulares de ensino, somente no que diz respeito à higiene, moralidade e estatística. (MINAS GERAIS, 1891, s.p.)

Assim, em atendimento ao mandamento constitucional e a fim de possibilitar um maior protagonismo dos municípios, foi instituída aos 14 dias do mês de setembro de 1891, a Lei nº 2 (MINAS GERAIS, 1891), dispondo sobre a organização municipal, reservando às câmaras ampla liberdade de ação nas tratativas dos assuntos de interesse local:

Contudo, evidentemente que o novo estado de Minas Gerais, embora de considerável importância, não poderia ditar normas de ensino, reformando as do regime decaído, antes que a situação se normalizasse e que houvesse diretrizes de âmbito federal. Estas vieram da ilusória e infecunda orientação positivista de Benjamim Constant que, como primeiro Ministro da Instrução, elaborou o decreto 981, de 8 de novembro de 1890, regulando o ensino primário e secundário, criando o Conselho da Instrução Superior. Tal Decreto

recebeu duras críticas por ser considerado fora da realidade brasileira (MOURÃO, 1962).

Somente três anos após a proclamação da República é que surgiu uma lei com a finalidade de reformar a instrução pública em Minas Gerais, em seus diferentes graus. Esta foi a Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892 (MINAS GERAIS, 1892), chamada de reforma Afonso Pena:

A reforma foi essencialmente descentralizadora. Criou um órgão técnico para estudar métodos e processos de ensino. Estabeleceu a inspetoria ambulante para permitir a fiscalização das escolas do interior. Os inspetores ambulantes opinavam tecnicamente sobre as escolas públicas e sôbre as particulares, subvencionadas ou em condições de sê-lo. (MOURÃO, 1962, p. 19-20)

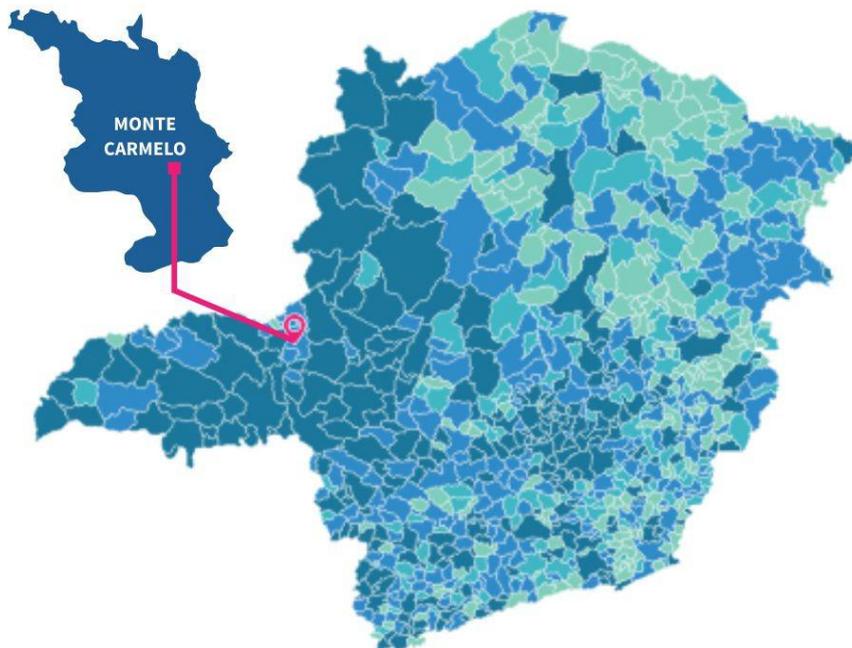
Os Conselhos escolares municipais tiveram a possibilidade de atribuir à municipalidade a fiscalização da escola, o que apresentava maior eficiência pela ação permanente desses conselhos. Possibilitou-se, assim, uma útil descentralização do ensino. As “[...] atribuições dos diretores e vice-diretores das escolas normais põem ainda mais em evidência a liberdade de ação, independentemente do órgão central” (MOURÃO, 1962, p. 20).

Fato é que essa aproximação da gestão do ensino com a população muito contribuiu para o melhoramento da realidade educacional. Surgem, assim, as primeiras intenções e iniciativas de organização da instrução pública no município de Monte Carmelo, visando dar efetividade aos mandamentos constitucionais e à lei de organização.

Origem e formação de Monte Carmelo, MG no Século XIX

Monte Carmelo, também conhecida por Capital da Telha, devido ao seu solo rico em argila, que manteve por muito tempo sua principal atividade econômica, a ceramista, está localizada na região Oeste de Minas Gerais, na Zona Alto Paranaíba, com uma população atualmente estimada em aproximadamente 48 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apurados em 2017. Atualmente o município abrange os distritos de Celso Bueno e Gonçalves.

Figura 1 – Mapa do Estado de Minas Gerais, com destaque para o Município de Monte Carmelo.



Fonte: Disponível em: <http://www.montecarmelo.mg.gov.br/perfil>. Acesso em: 28 de out. de 2019, s.p.

O município possui uma área física de 2.494 KM², a sede municipal, situada a 869 m de altitude, tem como coordenadas geográficas 18°43'36" de Latitude Sul e 47° 29'42" de Longitude W Gr., distante da Capital do estado, em linha reta, 399 KM, tendo como atividade predominante a agricultura, pecuária e silvicultura (IBGE, 1959).

Segundo dados do recenseamento de 1890, disponível no anuário estatístico de Minas Gerais, naquele ano o então município contava com uma população de 13.711 habitantes, compreendendo o distrito de Água Suja, atual Romaria, MG. A título comparativo, conforme o recenseamento de 1920, Monte Carmelo possuía 24.768 habitantes, dos quais 18.067 pertenciam ao município-sede 18.067; os três distritos dos municípios em apreço perfaziam 6.701 (ARAUJO, 2012).

De acordo com o professor Yermak Slywitch (1995), datam de 1840 os primeiros movimentos que deram origem ao povoado de Carmo da Bagagem, quando diversas famílias vindas de São João Del Rei e Tamanduá (atual

Itapecerica), além de outras localidades, foram atraídas pelos garimpos de diamantes em Bagagem (atual Estrela do Sul), e depois em Nossa Senhora D'Abadia de Água Suja, atual Romaria. “O fascínio despertado pelos garimpos fartos de diamantes, além do clima saudável das montanhas, contribuíram para a fixação destas famílias na região” (SLYWITCH, 1995, p. 5).

Aduz Matos que

O fluxo migratório rumo a Bagagem encontraria pela frente grandes dificuldades, uma vez que o local não oferecia condições básicas para abrigar as famílias. A alternativa era seguir em direção ao território que hoje é Monte Carmelo, localizado numa planície de clima ameno, água cristalina, terra avermelhada e de vastos cerrados. (MATOS, 2013, p. 25)

E foi devido a esses fatores: a precariedade, desorganização e má índole dos moradores da região garimpeira, que os bandeirantes queriam encontrar um lugar pouco afastado de Bagagem para trazer suas famílias, quando, observadas a boa quantidade e qualidade da água desta localidade, especialmente nos córregos Mumbuca e Olaria, dentre outros fatores, por aqui decidiram se instalar.

O primitivo povoado chamou-se Arraial do Carmo da Bagagem, em consequência das primeiras construções erguidas terem sido em um terreno doado pela fazendeira Clara Chaves à Nossa Senhora do Carmo, na extensão de uma légua quadrada (6 km x 6 km), para que construíssem uma capela em louvor à Santa (SLYWITCH, 1995).

De acordo com fontes disponíveis no site do município, em 1859, o Arraial do Carmo da Bagagem foi desmembrado do território de Patrocínio e anexado à freguesia de Bagagem, atual município de Estrela do Sul, que se encarregou de todas as decisões e da administração daquele povoado, sendo que em 14 de setembro de 1870 emancipou-se eclesiasticamente da jurisdição de Bagagem, tornando-se paróquia e distrito. A paróquia foi erguida em 1870, e o distrito recebeu a denominação de arraial ou povoado de Carmo da Bagagem, tendo Nossa Senhora do Carmo como padroeira da cidade, cuja Ordem teve origem em Israel.

Aos 6 dias do mês de outubro de 1882, pela Lei provincial nº 2.927, o povoado foi elevado à categoria de Vila, denominada por Nossa Senhora do Carmo da Bagagem. Pela Lei estadual nº 23, de 24 de maio de 1892 (MINAS GERAIS, 1892), ficou estabelecido que todas as vilas-sedes de comarcas ficariam elevadas à categoria de cidade.

Por 38 anos, a partir da referida data, a Câmara de Vereadores foi constituída por cidadãos que se autoescolhiam como intendentes, mediante aprovação automática dos coronéis e pelas personalidades mais influentes. “O presidente da câmara era o intendente, cargo equivalente ao de prefeito. No

período de 38 anos, apenas cinco cidadãos, em revezamento, ocuparam o cargo” (PORTILHO, 2013, p. 57).

Assim, o antigo povoado de Nossa Senhora do Carmo da Bagagem passa a denominar-se tão somente Carmo da Bagagem. Sendo que aos 25 dias de junho de 1900, a Lei estadual nº 286 (MINAS GERAIS, 1900), de iniciativa do então Presidente do Estado, o Senhor Francisco Silviano de Almeida Brandão, determinou a mudança do nome da cidade, município e comarca do Carmo da Bagagem para cidade, município e comarca de Monte Carmelo.

O então município de Monte Carmelo passa a abranger quatro distritos: Monte Carmelo, sede, Água Suja (atual Romaria), Iraí e São Sebastião da Ponte Nova, sendo posteriormente, pela Lei estadual nº 843, de 07 de setembro de 1923, que dispôs sobre a divisão administrativa do estado, criado e também anexado ao município o distrito de Doradoquara (atual Douradoquara), conforme previsão do seu artigo 5º, inciso XXVI (MINAS GERAIS, 1923).

Conforme assevera Slywitch (1995), Monte Carmelo é o nome de uma montanha, rica em cavernas e coberta de exuberante vegetação, no litoral de Israel, nas proximidades da cidade de Haifa, onde já se abrigaram inúmeros Ascetas Hebraicos, como Elias e Eliseu. Carmelo em Hebraico, língua oficial em Israel, é Carm/el, que significa “*Uvas de Deus*”.

A cidade foi batizada com o referido nome quando uma comitiva de carmelitas chegou na região e identificou um morro, hoje conhecido como igreja, semelhante ao da antiga Palestina, perto de Nazareth, existente no litoral de Israel, nas proximidades da cidade de Haifa, onde se encontra a sede da Congregação das Carmelitas. Sendo assim, o nome foi adotado em consideração à ordem de Nossa Senhora do Carmo e ao monte existente nas proximidades da cidade (SLYWITCH, 1995).

Figura 3 – Capela São José - Igrejinha



Fonte: Disponível em:

<https://www.expressodocerrado.com.br/2017/03/20/capela-de-sao-jose/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

A comarca foi instituída pela Lei estadual nº 11, de 13 de novembro de 1891 (MINAS GERAIS, 1891) com a denominação de Carmo da Bagagem; a instalação solene deu-se em 15 de abril de 1892, tendo como primeiro Juiz de Direito, o Dr. Tito Fulgêncio Alves Pereira, que veio a ser um dos nomes de maior projeção na magistratura mineira, com atuação entre 1893 e 1896 nesta comarca, sucedido pelo Juiz de Direito, Dr. José Amorim Salgado (IBGE, 1959).

No mesmo ano:

O poder executivo é organizado, sendo nomeado primeiro prefeito José Cândido Rocha, com mandato entre 07 de março de 1892 e 24 de janeiro de 1894.

A administração Cândido Rocha encontrou um município em condições incipientes, com um comércio à base do escambo, transporte através de carro de boi e lombo de animais, enormes distâncias de outras cidades. Uberaba era o principal centro onde os carmelitanos efetuavam negócios. O que mais se evidenciava, porém, era uma economia de subsistência onde o que se produzia no município era ali mesmo consumido. (MATOS, 2013, p. 27)

Monte Carmelo, a exemplo das outras cidades do interior brasileiro, inserida no processo que culminou com a adoção da República, passa a ser gerida pelos coronéis oriundos das oligarquias locais. Surgiram vários personagens portadores de patentes (MATOS, 2013, p. 27-28). A instalação da comarca ocorreu no mês seguinte ao da reabertura das Câmaras Municipais no estado de Minas Gerais:

Pelo artigo 8º da Constituição mineira de 1891, cabia privativamente ao Congresso legislar sobre câmaras municipais, e nos termos do artigo 75, destinado às tratativas relativas aos municípios, “uma lei especial regulará a organização dos municípios, respeitadas as bases seguintes”:

I A população e cada município, que for creado, não será inferior a vinte mil habitantes.

II A administração municipal inteiramente livre e independente em tudo quanto respeita ao seu peculiar interesse, será exercida em cada município por um conselho eleito pelo povo, com a denominação de Camara Municipal.

III O numero de vereadores de villas e cidades não será inferior a 7 nem superior a 15.

IV O orçamento municipal, que será annuo e votado em época prefixada, a policia local, a divisão districtal, a criação de empregos municipaes, a instrucção primaria e profissional, a desapropriação por necessidade ou utilidade do municipio e alienação de seus bens, nos

casos e pela forma determinada em lei, são objecto de livre deliberação das camaras municipais, sem dependencia de approvação de qualquer outro poder, guardadas as restricções feitas nesta Constituição. [...]. (MINAS GERAIS, 1891).

Desde então começaram os primeiros debates acerca da instituição do Regulamento da Instrução Pública e privada no município, sob a presidência do então prefeito e presidente da Câmara, o Sr. José Cândido Rocha e demais vereadores: Alexandre Veiga, José de Novaes Freitas, Zacarias Borges Tavares, Joaquim Pinto de Oliveira e José Fernandes Mundim.

Em atendimento ao prescrito na Constituição mineira e na Lei estadual nº 02, fica estabelecido, pela Lei nº 05, de 6 de novembro de 1892 o Regulamento da Instrução Pública e Particular do município, a ser analisado em seguida.

O regulamento da instrução pública e particular de Monte Carmelo, MG, em 1892, na expressão republicana

Não obstante a legislação estadual vigente nesse sentido, o art. 1º do regulamento dispôs sobre a obrigatoriedade da instrução primária no município, para todos os menores de 7 a 14 anos do sexo masculino, e de 7 a 11 anos do sexo feminino, residentes dentro da área de seis quilômetros onde houvesse escola pública estadual, municipal ou particular subvencionada, desde que esses menores não dispusessem de impossibilidade física ou moral, sendo esses os únicos motivos aceitáveis para o abandono escolar no período delimitado, salvo se o aluno fosse julgado habilitado em exame.

A idade dos menores deveria ser verificada pelas declarações dos pais, tutores ou patronos, ou, na falta destes, dos párocos e demais obrigados a prestar os encargos do registro civil, os quais ficariam sujeitos à obrigação e penas da lei no caso de recusa ou inexatidão das informações. Não se admitia matrículas de menores de 06 (seis) anos, maiores de 14 (quatorze) anos, e nem de menores que sofressem de moléstia contagiosa. Na falta de informações ou impossibilidade de se obter a idade, esta seria calculada pelos sinais exteriores e desenvolvimento psíquico dos menores.

Nos termos do art. 9º e 10º, a instrução pública poderia ser ministrada em aulas públicas ou particulares, subvencionadas ou não, ficando o professor particular que ensinasse na própria casa, na dos pais, tutores ou patronos, obrigado a enviar trimestralmente aos Conselhos de Instrução minuciosa informação do ensino durante o trimestre anterior, de forma que fosse permitido o reconhecimento do grau de adiantamento dos seus alunos.

Pelo art. 13º, deveria haver na cidade e em cada districto do município um conselho composto do Presidente do Conselho Distrital, de um cidadão nomeado pela Câmara Municipal e outro nomeado pelo presidente do Conselho Distrital, o qual seria denominado por Conselho de Instrução Pública, com as incumbências a seguir.

Quanto à organização, o regulamento dispôs que o conselho deveria:

§ 1º Organizar dentro do primeiro mez de seu exercicio, uma lista de todos os menores existentes no districto que estiverem nas condições do artigo primeiro com declaração de seus nomes, idade, naturalidade, filiação, grãos de instrução que possuírem, escolas que frequentam, e se são órfãos ou filhos de paes indigentes, e publicar-a por editaes ou pela imprensa, por espaço de trinta dias a contar de 15 de Dezembro de cada anno, para que os paes, tutores ou patronos dos menores alistados cumpram o preceito do mesmo art. 1º.

§ 2º Propor à Camara para a approvação o plano da circumscripção territorial de que trata o art. 1º. (MONTE CARMELO, 1892).

A responsabilidade pela fiscalização da efetividade da instrução passa a ser atribuição de cada um dos membros do conselho, “afim de que não seja illudida a execução do pensamento capital da lei”, devendo:

§ 4º Exigir dos paes, tutores ou patronos dos menores que frequentarem escola, os sujeitem a exame em dia, lugar e hora designados afim de se conhecer a qualidade e progresso da instrução que recebem.

§ 5º Julgar dos motivos, das faltas dos alumnos nas escolas quando não houver as mesmas por justificadas, admoestar os paes, tutores e patronos e impor-lhes a multa de 500 réis a 1\$000 réis por falta não justificada.

§ 6º Verificar o estado de pobreza dos menores e sua impossibilidade physica ou moral.

§ 7º Inspeccionar as escolas municipaes, e todas as outras que, por lei vigente ou ulterior fiquem sujeitas a fiscalização do governo municipal.

§ 8º Designar aquelles de seus membros que devem presidir os exames annuaes n’essas escolas.

§ 9º Apresentar annualmente, até 7 de Janeiro circumstanciado relatório do estado de instrução e aproveitamento nas escolas de seu districto, a Camara Municipal.

§ 10 Examinar o livro da matricula dos alumnos a cargo do professor impondo a estes multa, de 10\$000 mil réis por vez, quando os mesmos livros não estiverem de conformidade com a lei.

§ 11 Promover em geral e por todos os meios legaes a seu alcance o aproveitamento e desenvolvimento da instrução primaria.

Antes da idade determinada no artigo 1º, os menores só poderiam abandonar a escola caso fossem julgados habilitados em exames ou se lhes sobreviessem impossibilidade física ou moral. As transferências para qualquer lugar do município deveriam ser comunicadas ao Conselho de Instrução ou a qualquer dos seus membros a respeito da nova residência do menor.

No capítulo III, reservado às penas e infracções, ficou estabelecido que, findo o prazo de trinta dias da publicação por edital, os pais que não mandassem à escola os menores sob sua guarda ou não lhes ministrassem a instrução primária por qualquer outro meio, incorreriam em multa de 20\$000, podendo ser elevada até 100\$000 no caso de persistir na infração. Também haveria imposição de pena caso o menor não estivesse na lista organizada pelo Conselho.

Nos termos do artigo 20º, os professores públicos ou subvencionados que se negassem a dar as informações exigidas pelos conselhos, incorreriam na pena de suspensão do exercício do magistério, na forma das leis em vigor e da liberdade do ensino no município, sendo que em caso de informações falsas, estavam sujeitos à perda da cadeira, podendo apresentar recurso necessário à câmara, dentro de três dias da imposição da pena, o qual poderia ser interposto tanto pelo professor quanto pelo Conselho.

Os órfãos e filhos de pais indigentes reconhecidos como tais a juízo do Conselho de Instrução receberiam do Conselho Distrital os objetos indispensáveis ao estudo: papel, tinta, pena, livros e pedras; os quais deveriam ser entregues pelos professores aos alunos, à proporção do necessário de cada um, correndo o fornecimento por conta da municipalidade. Para tanto, essas despesas seriam supridas pelo orçamento municipal, referente à verba, Instrução Pública, com uma rubrica de 900\$000 anuais para tal finalidade.

O capítulo I, do Título II da Lei, artigo 37º, estabeleceu a criação e manutenção de escolas a cargo da Câmara Municipal, na quantidade que fossem julgadas necessárias, nos distritos e bairros mais populosos do município, regidas por professores habilitados perante uma comissão examinadora nomeada pelo Presidente da Câmara. Os candidatos às cadeiras deveriam, no ato da inscrição, apresentar atestados comprovando sua idade, identidade e moralidade, sendo esta última realizada através de atestados de duas autoridades do lugar do último ano de residência do candidato.

Nos termos do artigo 40º, “[...] a idade legal para o magistério seria de 12 (doze) anos para os professores e 18 (dezoito) para as professoras, e a prova se fará por certidão de baptismo ou outro meio legal” (MONTE CARMELO, 1892). O ordenado dos professores foi fixado pelo Regulamento em 800\$000 para os professores da sede do distrito e povoações, e de 600\$000 para os professores dos bairros, e seria pago mensalmente, sem desconto, pelos

cofres municipais, mediante atestado dos presidentes dos conselhos de instrução pública (CARMO DA BAGAGEM, 1895).

Dispôs o art. 43º que: “[...] a frequência d’estas escolas deverá ser no minimo de quinze alumnos e no maximo quarenta, sendo licito ao professor recusar a admissão de alumnos, além d’este numero”. Ficou estabelecido que as aulas teriam início às 10 horas da manhã com término às “2 horas da tarde” (CARMO DA BAGAGEM, 1895).

As matérias do ensino nas escolas seriam de primeira leitura e ortografia, aritmética até a teoria das frações decimais, proporções inclusive o sistema métrico, noções de gramática portuguesa, história do Brasil. Para o sexo feminino além destas matérias, o ensino compreendia trabalhos de agulha e economia doméstica.

Ao professor ficou vedado exercer outra ocupação estranha ao ensino. Recebeu poderes para aplicar aos alunos penas disciplinares, castigos morais e até mesmo expulsão das aulas, quando incorrigíveis, devendo neste caso comunicar o seu ato imediatamente ao Conselho de Instrução, acompanhado das justificativas.

Uma vez expulso, o aluno estava impedido de voltar à mesma escola. Por outro lado, os professores omissos no cumprimento dos seus deveres estariam sujeitos à multa aplicada pelo presidente do Conselho de Instrução, e só poderiam ser demitidos “[...] uma vez provados vícios de natureza a impedil-os de exercer o magisterio ou quando incurso em crime de natureza infamante” (CARMO DA BAGAGEM, 1895, p. 33).

De acordo com o artigo 53º do Regulamento, o ano letivo começaria no dia 06 de janeiro e terminaria no dia 07 de dezembro, sendo concedido ao professor o direito de até duas faltas por mês nas aulas, e sem desconto no ordenado, mediante justo motivo. Além das férias compreendidas durante o ano letivo, consideravam-se feriados os dias de festas nacionais e a Semana Santa.

Os exames escolares deveriam ser realizados no último dia do ano letivo, por meio de provas escritas e orais, das matérias exigidas no Regulamento, presididos por um dos membros do Conselho de Instrução e dois membros nomeados pelo Presidente, para composição a mesa.

Por força do art. 62º, ficou estabelecido que o ingresso para a docência seria por meio de concurso, a ser regulado pela Câmara Municipal, com afixação de editais para convocação dos candidatos às cadeiras com 30 dias de antecedência para a inscrição. O concurso deveria ser presidido pelo Presidente da Câmara, ou pelo seu substituto legal. As habilidades deveriam ser comprovadas mediante realização de provas escritas e orais, com duração máxima de 2 horas para sua realização.

Ao final do ano letivo, caberia a um dos membros do Conselho de Instrução a aplicação dos exames escolares, mediante aplicação de provas escritas e orais das matérias previstas no Regulamento. Os professores que apresentassem 10 (dez) alunos adiantados nas matérias exigidas por este Regulamento teriam direito ao prêmio de 50\$000.

Referências

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889):** história e legislação. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ., 1989.

ARAUJO, J. C. S. Grupos escolares em Minas Gerais: um estudo de caráter regional e demográfico sobre a Primeira República. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n° 2, p. 349-477, jan./abr. 2012.

BORGES, G. F. de M.; ARAUJO, J. C. S. Regulamentação da instrução pública no município de Frutal, MG, Brasil, 1892. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, v. 14, n° 1, p. 385-402, 2015. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/07176bf3ac55ed88ebdaab87067353f2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2046359>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. **Lei de 15, de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populares do Império. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.htm. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Lei de 1º de outubro de 1828.** Dá nova forma às Camaras Municipaes, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38281-1-outubro-1828-566368-publicacaooriginal-89945-pl.html. Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889. Rio de Janeiro, 1989. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7-20-novembro-1889-517662-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21/08/2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm.

Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 2, de 14 de setembro de 1891**. Contém a organização municipal. Disponível em:

<http://mediaserver.almg.gov.br/upload/www/?a=d&i=5434711224>. Acesso

em: 26 jan. 2019.

CARMO DA BAGAGEM [MONTE CARMELO], CÂMARA MUNICIPAL. Lei nº 5, de 06/11/1892. In: CARMO DA BAGAGEM [MONTE CARMELO], CÂMARA MUNICIPAL, Leis nº 4 de 5 de novembro de 1892, nº 5 de 6 de novembro de 1892, nº 6 de 7 de novembro de 1892, nº 7 de 10 de novembro de 1892, nº 8 de 11 de novembro de 1892, nº 9 de 11 de novembro de 1892. Rio de Janeiro: Typographia Leuzinger, 1895, p. 25-37.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

IBGE. ENCICLOPEDIA DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS. v. XXVI. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1959. p. 129-134.

MATOS, A. V. de. **Monte Carmelo**: uma página das Gerais. Goiânia: Funape, 2013. p. 391.

MINAS GERAIS. **Lei nº 13, de 28 de março de 1835**. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=13&comp=&ano=1835>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 435, de 19 de outubro de 1848**, criando nesta capital um diretor geral da instrução pública, e um vice-diretor, e contendo outras disposições a respeito. Disponível em

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=435&comp=&ano=1848>. Acesso em: 08 jun. 2021.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 1891**. Ouro Preto, MG: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1891.

Disponível em: [https://dspace.almg.gov.br/browse?](https://dspace.almg.gov.br/browse?type=author&value=Minas+Gerais.+%5BConstitui%C3%A7%C3%A3o+%281891%29%5D)

[type=author&value=Minas+Gerais.+%5BConstitui%C3%A7%C3%A3o+%281891%29%5D](https://dspace.almg.gov.br/browse?type=author&value=Minas+Gerais.+%5BConstitui%C3%A7%C3%A3o+%281891%29%5D). Acesso em: 09 jun. 2018.

MINAS GERAIS. **Lei nº 2, de 14 de agosto de 1891.** Contém a organização municipal. Ouro Preto, MG: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1895. Disponível em: <https://mediaserver.almg.gov.br/upload/www/?a=d&i=5434711224>. Acesso em: 26 fev. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 11, de 13 de novembro de 1891.** Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1891-11-13;11>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23, de 24 de maio de 1892.** Eleva à categoria de cidade todas as atuais vilas-sedes de comarca. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=23&comp=&ano=1892>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892.** Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Ouro Preto, MG, 1892. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=41&comp=&ano=1892&texto=original>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 286, de 25 de junho de 1900.** Muda o nome da cidade, município e comarca do Carmo da Bagagem para cidade, município e comarca de Monte Carmelo. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=286&comp=&ano=1900>. Belo Horizonte, MG, 1900. Acesso em: 25 jan. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei 843, de 07 de setembro de 1923.** Dispõe sobre a divisão administrativa do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Lei&num=843&ano=1923>. Belo Horizonte, MG: 1923, s.p. Acesso em: 10 out. 2018.

MONTE CARMELO. Disponível em: <http://www.montecarmelo.mg.gov.br/perfil>. Monte Carmelo, MG. Acesso em: 28 de out. de 2019, s.p.

MONTE CARMELO. CAPELA SÃO JOSÉ. Disponível em <https://www.expressodocerrado.com.br/2017/03/20/capela-de-sao-jose/>. Acesso em 07/07/2021.

MONTE CARMELO. Regulamento da instrução pública e particular. Monte Carmelo, MG: 1892. Mimeo.

MOURÃO, P. K. C. **O ensino em Minas Gerais no tempo do Império.** Minas Gerais: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, 1959.

MOURÃO, P. K. C. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República.** Minas Gerais: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, 1962.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PORTILHO, L. G. R. **História e Histórias de Monte Carmelo.** 1. ed. Monte Carmelo: Edição do Autor, 2013.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SLYWITCH, Y. **A história de Monte Carmelo contada por Yermak Slywitch.** Monte Carmelo, MG: Apostila/Biblioteca Municipal de Monte Carmelo, Monte Carmelo, MG: 1995.

17

A EFEMERIDADE DO ASILO ANÁLIA FRANCO NO CENÁRIO DA ASSISTÊNCIA ÀS CRIANÇAS POBRES EM UBERABA-MG (1919 a 1923)*

Marilsa Aparecida Alberto

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Introdução

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil passou por uma série de transformações políticas e sociais que concorreram para o crescimento dos centros urbanos e consequente agravamento da pobreza de algumas parcelas da população. Como exemplos é possível citar a entrada de mão de obra imigrante, que contribuiu para o crescimento populacional; o processo de industrialização que, embora incipiente, fez com que inúmeras famílias deixassem o meio rural em direção às cidades; bem como a abolição da escravatura, que não foi acompanhado de reformas voltadas para a proteção dos libertos no processo de transição para o sistema de trabalho livre.

Sobre esse último exemplo, Carvalho (2016, p. 57) lembra que “[...] aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos”. Por esse motivo, os ex-escravos que não continuaram trabalhando nas fazendas em troca de baixíssimos salários tiveram que mudar para os centros urbanos, onde contribuíram para “[...] engrossar a grande parcela da população sem emprego fixo” (idem).

Somados aos ex-escravos existia ainda a população livre, mas pobre, que era considerada, desde o contexto da escravidão, “resíduos sociais” ou ainda, “desajustados” que não se enquadravam na bipolaridade de classes da sociedade escravocrata (KOWARICK, 1994). Sobre esse segmento populacional, Patto (1999, p. 174) elucida que:

Na categoria de “vadios” estavam, sim, negros deixados à própria sorte desde a Abolição e objeto de preconceito racial, mas também toda uma gama de “pobres livres” cujo trabalho era socialmente desnecessário. A luta diária pela vida levava-os a improvisar vários tipos de afazeres, desde ocupações autônomas, bicos e subemprego temporário, que

*DOI – 10.29388/978-65-86678-49-9-0-f.285-302

movimentaram a economia informal, até outras formas de sobrevivência, como o roubo, o jogo, a prostituição e a mendicância.

O cenário apresentado contava também com crianças e jovens que desde cedo aprendiam a sobreviver nas ruas às custas da mendicância, da caridade ou da prática de atos considerados ilícitos. Com o tempo, a permanência desse segmento etário pelas vias públicas tornou-se um incômodo e um perigo aos olhos da sociedade.

Nesse contexto, disseminou-se a cultura da institucionalização, ou seja, a ideia de que o recolhimento dessas crianças e jovens em instituições de reclusão era a medida mais eficaz para resolver o problema. Tal medida, além de promover uma assepsia urbana, permitiria a regeneração desses jovens pois, aprendendo algum tipo de ofício, ao saírem das instituições seriam pessoas úteis à sociedade.

A fim de legitimar a atuação do Estado sobre essas crianças, em 1927 foi editado o Código de Menores que prescrevia o tratamento a ser dispensado, especialmente, aos abandonados ou delinquentes (BRASIL, 1927). Em relação aos menores abandonados, o Código previa que eles poderiam ser internados em hospitais, asilos, institutos de educação ou reforma.

Além dessas instituições previstas no Código de Menores, outras modalidades foram criadas ou remodeladas nas primeiras décadas do século XX como as creches, os patronatos, os aprendizados agrícolas, os orfanatos e os asilos, dentre outras. De acordo com Kuhlmann Júnior (2015), esses diversos modelos institucionais foram criados e se organizaram em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

Em Uberaba, cidade de tradição agropecuária situada na região do Triângulo, em Minas Gerais, a situação não foi muito diferente. Por meio de consulta realizada em periódicos publicados na primeira metade do século XX, constatou-se que a existência de crianças e jovens pobres nas vias públicas – seja mendigando, vadiando ou cometendo travessuras – constituía-se em um problema para a sociedade. Tal fato pode ser evidenciado, por exemplo, neste recorte jornalístico que afirmava: “[...] essa mendicidade generalizada numa terra como a nossa onde se compra zebu por centenas de contos, dá a nossa cidade um aspecto desolador, impressionante, que parece desmentir a abundância e o conforto em que vivemos” (LAVOURA E COMÉRCIO, 09/11/1919, p. 2).

Diante desse cenário, a cidade de Uberaba também se preocupou com a criação de instituições que pudessem recolher essas crianças, retirando-as das ruas. Assim, nas primeiras décadas do século XX, surgiram na cidade algumas entidades assistenciais católicas e espíritas, públicas e privadas, voltadas para meninos ou para meninas. Tal fato corrobora o que foi pontuado por Rizzini e Rizzini (2004, p. 22) ao afirmarem que as crianças passaram a ser “[...] alvo

específico da intervenção formadora/formadora do Estado e de outros setores da sociedade, como as instituições religiosas e filantrópicas.”.

Dentre as instituições que atenderam crianças pobres na cidade de Uberaba na primeira metade do século XX, foram levantados, até o momento, o Asilo da Mendicidade (1915), o Aprendizado Agrícola Borges Sampaio (1916), o Asilo Anália Franco (1919), o Orfanato Santo Eduardo (1920), o Abrigo de Menores Leopoldino de Oliveira (1940), o Externato São José (1947) e o Lar Espírita de Uberaba (1949), conforme dados disponíveis em Souza (2018).

Este capítulo tratará, especificamente, do Asilo Anália Franco, cuja existência foi efêmera, de 1919 a 1923. O objetivo do presente capítulo é apresentar a gênese da instituição e os motivos pelos quais sua existência foi tão curta. O capítulo também tem como objetivo identificar se o tratamento dispensado às internas tinha como perspectiva a regeneração social por meio da preparação para o trabalho, como era comum nesse modelo institucional. Antes, porém, serão apresentados, de forma breve, alguns dados sobre Anália Franco e sua atuação educativa e assistencial junto às crianças pobres no estado de São Paulo.

Anália Franco

De acordo com a biografia de Anália Franco apresentada por Kishimoto (1986), ela nasceu em 1853, em Rezende-RJ, e morreu em 1919, em São Paulo, vítima da gripe espanhola. Aos 18 anos completou seus estudos na Escola Normal, também em São Paulo. Além de professora, desenvolveu atividades assistenciais, iniciando sua atuação em meio aos eventos ocorridos após a Lei do Ventre Livre, que transformou os nascituros de escravos em crianças predestinadas às Rodas dos Expostos. Posicionando-se como abolicionista, iniciou suas atividades socioeducacionais junto às crianças negras e abandonadas, dando assistência àquelas que eram expulsas das fazendas e começavam a mendigar pelas ruas.

No final do século XIX, a primeira Casa Maternal criada por Anália Franco, em São Paulo, foi alvo de perseguições da sociedade da época, uma vez que atendia, de forma indistinta, crianças brancas e negras. A proprietária do estabelecimento onde funcionava a Casa Maternal propôs a Anália Franco a isenção do pagamento do aluguel, desde que ela não transformasse seu imóvel em um “albergue de negrinhos” (KISHIMOTO, 1986, p. 212). Obrigada a procurar outro local para instalar sua obra assistencial, e sem recursos, Anália Franco teve que pedir esmolas nas casas, junto com as crianças, situação que não foi bem vista pela sociedade da época.

Devido à sua perseverança, apesar das dificuldades encontradas, Anália Franco já havia inaugurado, em 1910, 18 escolas maternas e 17 creches-asilos em todo o estado. Além do trabalho assistencial junto às crianças, a obra de Anália Franco também era voltada para a profissionalização de mães, mulheres trabalhadoras e órfãos de maior idade (KUHLMANN JÚNIOR, 2009). Além disso, ela participou da fundação da Associação Feminina Beneficente e Instructiva de São Paulo – AFBI – responsável pela organização dessas casas de assistência.

De acordo com o estatuto da AFBI, essas instituições teriam um caráter espiritualista, porém deveriam ser leigas, respeitando as diversas crenças das sócias e das pessoas acolhidas. Entretanto, a adesão de Anália Franco ao espiritismo e o recebimento de financiamento maçônico contribuíram para o surgimento de conflitos com a Igreja Católica que, por meio dos jornais, denunciava as instituições ligadas à AFBI como “espíritas” e “perigosas”.

As disputas travadas no final do século XIX e primeiras décadas do século XX entre a Igreja Católica e o Espiritismo envolveram discussões e condenações doutrinárias. Contudo, oportunizaram a realização de ações caritativas e obras sociais como objeto dessas contendas. Conforme Camurça (2000, p. 132), “[...] a virtude cristã da prática da caridade, cuja centralidade é marcante nas duas tradições religiosas, passa a ser utilizada como mecanismo de desqualificação e legitimação no processo de competição religiosa entre Catolicismo e Espiritismo.”

Tal situação pode ser percebida, inclusive, no município de Uberaba, pois no ano seguinte ao da instalação do Asilo Anália Franco, destinado à assistência de meninas, os católicos criaram o Orfanato Santo Eduardo, voltado para o mesmo público, sendo que uma das motivações para sua criação foi o combate ao avanço do espiritismo (SOUZA, 2018).

O Asilo Anália Franco em Uberaba

Em 1918, Anália Franco resolveu inaugurar um local para assistência às crianças pobres na cidade de Uberaba. A criação desse asilo em solo mineiro foi inusitada e peculiar, uma vez que a maior parte das instituições criadas por Anália Franco estava situada no estado de São Paulo. Tudo indica que a escolha por Uberaba tenha ocorrido devido à existência de alguns amigos na cidade:

Pouco antes da partida de Anália Franco para o mundo espiritual, já muito doente e esgotada em seu físico, quis dar andamento ao seu desejo de criar mais um abrigo creche na cidade de Uberaba, Minas Gerais. Ela havia se comprometido com seu grande amigo, pessoa muito influente na cidade de Uberaba, e que muito a ajudou quando lá esteve, o Dr. Antônio Ribeiro, em criar um abrigo. Dizia ele que era de suma importância,

pois os enjeitados ali eram em grande número e ele achava que o projeto de Anália em criar esses abrigos, fazendo deles um verdadeiro lar, era o que faltava para que as crianças não ficassem mais ao desamparo. Como Anália já não tinha mais saúde para tanto, passou essa responsabilidade para sua interna amiga, dona Clélia Rocha que, como professora, lecionando no Rio de Janeiro e voluntária da escola maternal carioca fundada por Anália, imediatamente deixou seu estado e transferiu-se para Uberaba. Acompanhou o desenvolvimento dessa obra, que foi inaugurada sem a presença de Anália Franco, que veio a desencarnar em São Paulo, no dia 20 de janeiro de 1919 (ELOISA, 2007, p. 11).

Acerca de Clélia Rocha, consta que ela nasceu em 1886, em Barra Mansa-RJ. Após receber o diploma de professora primária, passou a lecionar em um colégio de freiras. A seguir, abriu um estabelecimento de ensino na cidade de Dourados, destinado à alfabetização de adultos. Nessa época conheceu Anália Franco, sendo convidada a fazer parte de sua equipe de trabalho. Tornaram-se grandes amigas e mútuas colaboradoras (GODOY, 1990).

A escolha de Clélia Rocha para a direção do asilo a ser fundado em Uberaba não foi aleatória. Anália Franco depositava irrestrita confiança em seu trabalho, chegando a afirmar, em uma de suas cartas, que ela era “[...] a diretora que mais assimilou os nossos ideais e muito tem produzido. Se todas as demais cooperadoras fizessem como você, muito realizaríamos” (GODOY, 1990, p. 75).

Clélia Rocha, então, transferiu a instituição fundada em Dourados para a cidade de Uberaba, inaugurando-a em 1919, quando Anália Franco já havia falecido. Assim como Anália, que encontrou inúmeras dificuldades para inaugurar e manter suas escolas em São Paulo, o vínculo de Clélia Rocha com o espiritismo e o apoio recebido da maçonaria também serviram de obstáculos para o desenvolvimento de seu trabalho assistencial.

De acordo com Godoy (1990, p. 75), Clélia Rocha “[...] pleiteou por várias vezes subvenções municipais, estaduais e federais, nunca conseguindo ressonância para as suas petições pois, pelo fato de ser espírita, intensa perseguição lhe foi movida pelos sacerdotes locais”. Além disso, o Asilo Anália Franco foi vítima de perseguição moral, chegando a ser acusado de maltratar as internas. Ludovice Fernandes, um dos fundadores do Sanatório Espírita de Uberaba, mandou publicar uma nota no jornal em defesa da instituição:

Sciente de que pessoas inclinadas a calúnia e a difamação propagam na cidade que as crianças orphas do “Colégio Anália Franco” são barbaramente espancadas, e como sempre fui, franco em hora, e defensor dos oprimidos, dos que batem pelo ideal do Bom e do Justo, venho protestar energicamente contra essa torpe e vil calúnia porquanto conheço, de perto, como são tratadas ali as creanças, as quaes não faltam

carinho e amor, uma extensão mais lata do termo, proporcionados não só pelas professoras como pela Directora que se acha ausente em viagem de escursão, trabalhando com o seu grupo dramático para a manutenção dos orphãosinhos desamparados e entregues a sua inteligente direcção. É, pois, em nome da Directora que torno publico este protesto, ajustando que, para a pessoa que acaba de retirar daquelle tecto protector duas filhinhas suas, onde recebiam toda sorte de cuidados e carinhos, seriam applicadas as penas do Codigo Penal da Terra, se porventura ali não fosse religiosamente o Código Daquelle que, despedindo-se das miseráveis perseguições terrenas, disse aos seus algozes: - Perdoae-lhes, meu pae, por que elles não sabem o que fazem. Entretanto, fica franqueado ao publico e aos interessados, ás pessoas sensatas e criteriosas aquele estabelecimento para verificarem o que acima ficou dito (LAVOURA E COMÉRCIO, 11/12/1919, p. 8).

Sem receber recursos para manter a obra assistencial que atendia 72 asiladas, Clélia Rocha teve que lançar mão de outros expedientes para conseguir atender suas alunas de forma gratuita. Um deles foi abrir as portas a pensionistas, que chegaram ao número de dezoito, para participarem dos cursos de música, costura, flores e bordado. A instituição também aceitava encomendas dos produtos confeccionados pelas cursistas. Para atrair a população foram publicados anúncios na imprensa local:

Acha-se aberta a officina de costura no Collegio Analia Franco, pronto a receber encomendas de qualquer natureza. Recebe alumnas para aprender a costurar e cortar cobrando 19\$000 mensaes; entrada das 11 horas até ás quatro da tarde. As alumnas de costura serao sujeitas a disciplina do Collegio [...] só saindo as 4 horas da tarde, juntamente com as alumnas do colégio. Nesse ponto de vista os senhores pais podem ficar tranquilos, e a disciplina nas officinas será exigente em certo ponto de vista, visando a inteira confiança das familias. As alumnas que quizerem tomar lanche no colegio e mesmo jantar pagarao mais, mediante previa combinação. Clélia Rocha. Directora (LAVOURA E COMÉRCIO, 23/10/1919, p. 3).

Por esse anúncio é possível levantar algumas suposições acerca da instituição. Nota-se, por exemplo, que nem todas as crianças atendidas eram desprovidas de um lar, visto que elas saiam do estabelecimento às quatro da tarde para retornarem a suas casas. Depreende-se, então, que o Asilo possivelmente atendia a três diferentes grupos: crianças que moravam na instituição e crianças que moravam com suas famílias, sendo que dentre essas últimas, existiam as que pagavam e as que frequentavam de forma gratuita. Essa diferenciação da clientela também pode ser depreendida quando se observa a forma como a instituição era designada no anúncio: “Asilo-Colégio Anália Franco”.

O Asilo também contava com o auxílio da Loja Maçônica Estrela Uberabense, que além de ajudar com a quantia mensal de 200 mil réis, enviava doativos arrecadados no comércio local (FERREIRA, 1987). Outra forma de obter recursos foi por meio do Conjunto Littero-Artístico e Musical, que exibia apresentações nas cidades do interior dos estados de São Paulo e Minas Gerais para angariar fundos para a instituição (GODOY, 1990).

Além dos cursos mencionados, o Asilo também ofertava ensino primário, fato ratificado em nota publicada no jornal, em dezembro de 1919, elencando as alunas que, após realização dos exames, estavam aptas a passarem para o primeiro, segundo e terceiro ano.

Seis meses após a instalação da instituição em Uberaba, Clélia Rocha mandou publicar a seguinte nota no jornal:

Respeitavel publico de Uberaba, antes de abordar o principal assunto, dir-vos-ei que absolutamente não tenho outro ideal alem de abraçar tantas orfãs, quantas possa educar, e para isso conto com o apoio da esclarecida população de Uberaba. Não aspiro as honras da terra, nem o metal adorado pela humanidade; só desejo e trabalho muito para que neste humilde lar, mantido pelos meus esforços, meus sacrificios, não falte pão e agasalho aos infelizes filhos do infortunio dispersos nesta querida terra de Minas. Aqui estou sem outro fim além do ideal de arrancar da miseria as orfãs, cujo destino lhes roubou o tecto que se chama lar. Neste recanto de Minas, acha-se, pois instalado o Asylo para abrigo de orfãos, completamente desligado de compromissos com outra Instituição e prompto a trabalhar pelos pobres filhinhos sem pais. Quis o destino que eu viesse habitar o glorioso Estado de Minas pois aqui, rodeada de uma familia enorme que symbolisa a caridade, e inteiramente livre de qualquer compromisso, declaro-me inteiramente pronta a trabalhar pela humanidade. Sei perfeitamente que os mineiros de coração, os mineiros de elevado sentimento, hão de prontificar-se também a vir com o seu braço forte auxiliar a esta Instituição de caridade, hoje também mineira. Senhores, homens esclarecidos, filhos de um paiz liberto como o nosso querido Brazil, dissei-me: que merece aquelle que se sacrifica pelo beneficio do próximo? – Merece que se lhe oprima? Merece que se lhe procure embaraçar-lhe os passos? Ah! Estou certa de que, dentro do coração verdadeiramente brasileiro e particularmente mineiro há um ecco que suplanta a fraqueza dos egoistas, os preconceitos absurdos e a má vontade dos ignorantes [...]. De acordo com pessoas amigas e que se interessam pela causa ficou determinado e foi resolvido que este asylo, hoje mineiro, se desligasse, passando a viver independente. Portanto o Asylo Creche e Collegio Analia Franco, conserva do passado unicamente a memoria da sua fundadora, respeita os seus methodos em parte, e no denodado exemplo dessa heroína trabalhará para manter-se digno de figurar no gloriosos

Estado de Minas Gerais. A diretora, Clélia Rocha (LAVOURA E COMÉRCIO, 25/09/1919, p. 6).

Conforme observado, as palavras de Clélia Rocha eram um desabafo acerca das dificuldades encontradas, referentes tanto à falta de recursos quanto às perseguições sofridas devido a sua filiação religiosa. Também chama a atenção o fato de a instituição estar se desvinculando da obra paulista de Anália Franco, ou seja, da AFBI, passando a viver de forma independente.

De acordo com Oliveira (2007), após a morte de Anália Franco vieram à tona algumas divergências no interior da AFBI, motivadas por questões administrativas e financeiras, fazendo com que diversas instituições pedissem seu desligamento. Além disso, o novo estatuto determinava que não seria tolerada a manutenção de instituições fora de São Paulo, situação que justifica o pronunciamento de Clélia Rocha.

Diante dos percalços encontrados, tanto em relação à AFBI como em relação à sociedade católica uberabense, no ano de 1923 Clélia Rocha encerrou suas atividades e foi para São Manuel-SP, onde fundou o Lar Anália Franco. Levou, inclusive, algumas meninas que eram internas em Uberaba. Mesmo após a morte de Clélia Rocha, ocorrida em 1936, o Lar Anália Franco de São Manuel continuou suas atividades assistenciais, funcionando, inclusive, ainda atualmente.

Práticas educativas no Asilo Anália Franco

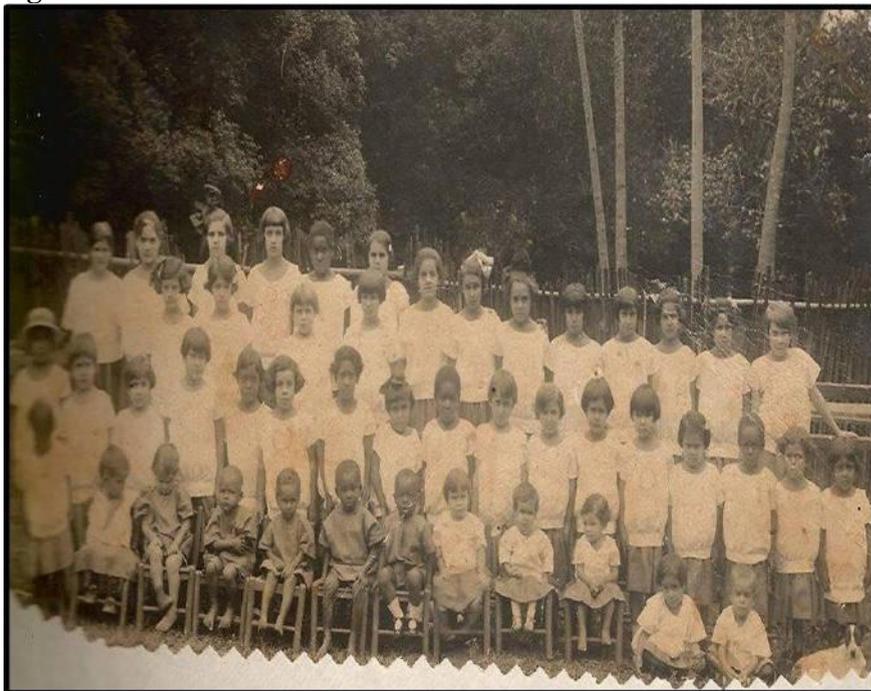
Dentre as diversas internas que passaram pelo Asilo Anália Franco em Uberaba, uma delas, chamada Olga, entrou para a instituição aos sete anos de idade, em 1920. Mais tarde, Olga foi transferida para o Lar Anália Franco em São Manuel e lá permaneceu até 1943, quando se casou. Diversos acontecimentos vividos por Olga, tanto no Lar quanto fora dele, foram registradas por meio de fotografias, as quais foram organizadas por sua filha Eleonora Sampaio Caselato no material intitulado “O Álbum de Olga”¹. Nesse Álbum, Eleonora também registrou comentários feitos por sua mãe enquanto ela manuseava os retratos. Algumas dessas fotografias, apresentadas a seguir, permitem conhecer um pouco do cotidiano do Asilo Anália Franco, tanto em Uberaba como em São Manuel.

Na Figura 1, é possível divisar um grupo de crianças do Lar Anália Franco. Acredita-se que a fotografia foi tirada em Uberaba pois, de acordo com

¹ O “Álbum de Olga”, cujas fotos pertencem ao acervo pessoal de Eleonora Sampaio Caselato, está disponível na página da rede social Facebook intitulada “História Viva do Lar Anália Franco de São Manuel”. Trata-se de uma página criada por amigos e ex-internas do Lar Anália Franco.

os relatos de Olga, sua irmã, que está presente na fotografia, falecera nessa cidade, antes da transferência do Asilo para São Manuel.

Figura 1 - Internas do Asilo Anália Franco em Uberaba – s.d



Fonte: Caselato (2003).

De acordo com Kossoy (2009, p. 143),

As fotografias, em geral, sobrevivem após o desaparecimento físico do referente que as originou: são os elos documentais e afetivos que perpetuam a memória. A cena gravada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível. As personagens retratadas envelhecem e morrem, os cenários se modificam, se transfiguram e também desaparecem. O mesmo acontece com os autores-fotógrafos e seus equipamentos. De todo o processo, somente a fotografia sobrevive. Os assuntos nela registrados atravessam os tempos e são hoje vistos por olhos estranhos em lugares desconhecidos: natureza, objetos, sombras, raios de luz, expressões humanas, por vezes crianças, hoje mais que centenárias, que se mantiveram crianças.

As palavras de Kossoy expressam com primor a sensação que se tem diante da imagem retratada na Figura 1. Tirada possivelmente entre 1919 e 1923, as pessoas dessa fotografia, se estiverem ainda vivas, são centenárias, embora o retrato tenha congelado no tempo seus rostos e corpos infantojuvenis.

Além disso, é possível supor que o cenário que compõe a fotografia se modificou, se transfigurou ou até mesmo desapareceu, conforme sugerido por Kossoy (2009). Entretanto, restou a fotografia com a qual é possível estabelecer um diálogo, na tentativa de desvelar aspectos inerentes à instituição e aos sujeitos que dela fizeram parte.

Nota-se, primeiramente, que se trata de um modelo clássico de fotografia na qual internas e internos foram cuidadosamente dispostos de forma a conferir ordem e simetria à imagem: maiores atrás e menores à frente. A pose, as vestimentas e os cortes de cabelo também contribuem para o equilíbrio da imagem. A propósito, a semelhança desses cortes permite reportar a Goffman (1974), que utiliza a expressão “estojo de identidade” em referência ao conjunto de bens individuais que têm estrita relação com o eu. Assim,

[...] a pessoa geralmente espera ter certo controle da maneira de apresentar-se diante dos outros. Para isso precisa de cosméticos e roupas, instrumentos para usá-los, ou consertá-los, bem como de um local seguro para guardar esses objetos e instrumentos [...]. No entanto, ao ser admitido numa instituição total, é muito provável que o indivíduo seja despido de sua aparência usual, bem como dos equipamentos e serviços com os quais a mantém, o que provoca desfiguração pessoal. (GOFFMAN, 1974, p. 28).

Observa-se, assim, que o corte do cabelo - característica que permite distinguir e conferir identidade às pessoas - acabou sendo submetido à imagem pretendida por terceiros. Entretanto, cabe observar que a exigência de cabelos curtos, naquela conjuntura, também pode ser vista como uma medida de higiene para evitar a proliferação de piolhos.

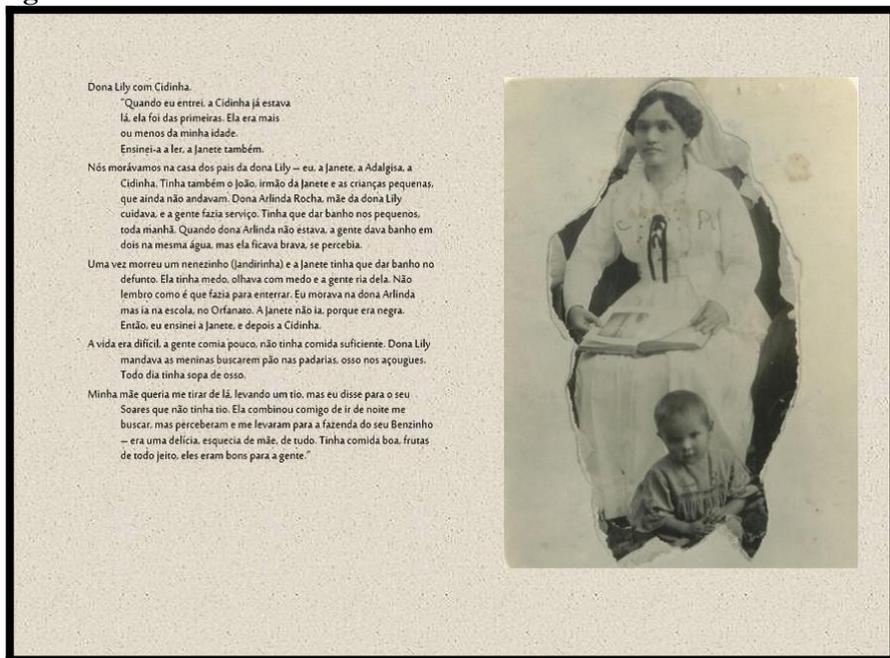
Pela fotografia também é possível antever o perfil da clientela atendida: crianças e jovens de idades variadas, a maior parte meninas e moças, público-alvo da instituição. Entretanto, é curioso constatar a presença de cinco garotos que, com suas vestes diferenciadas, contrastavam com as meninas uniformemente vestidas.

Em outra fotografia do Álbum referente à fase em que o Asilo já estava em São Manuel, Olga fez o seguinte comentário na fotografia de um rapaz: “Chegou no Lar trazido pela mãe. Era menino, mas ficou porque a mãe disse que não ia mesmo ficar com ele” (CASELATO, 2003, p. 128). Essa informação permite supor que, embora tendo como objetivo prestar assistência a meninas,

Clélia Rocha também acolhia meninos que não tinham para onde ir, situação que posteriormente explica a presença desses cinco garotos na imagem.

A Figura 2 apresenta, em seu lado direito, a fotografia de Clélia Rocha, também conhecida como D. Lily, segurando um livro. A seus pés, uma criança chamada Cidinha. A presença do livro nas mãos de Clélia Rocha não foi aleatória. Fiel discípula de Anália Franco, ela seguiu os ensinamentos de sua mentora, que estava sempre “[...] cultivando a leitura e a escrita, não se contentando apenas com as atividades voltadas para o aprimoramento das prendas domésticas” (OLIVEIRA, 2007, p. 25).

Figura 2 - Clélia Rocha e Cidinha – s.d



Fonte: Caselato (2003).

O lado esquerdo da imagem apresenta as palavras de Olga, transcritas a seguir:

D. Lily com Cidinha. “Quando eu entrei, a Cidinha já estava lá, ela foi das primeiras. Ela era mais ou menos da minha idade. Ensinei-a a ler, a Janete também. Nós morávamos na casa dos pais da dona Lily – eu, a Janete, a Adalgisa, a Cidinha. Tinha também o João, irmão da Janete e as crianças pequenas, que ainda não andavam. Dona Arlinda Rocha, mãe da dona Lily cuidava, e a gente fazia serviço. Tinha que dar banho nos

pequenos, toda manhã. Quando dona Arlinda não estava, a gente dava banho em dois na mesma água, mas ela ficava brava, se percebia. Uma vez morreu um nenezinho (Jandirinha) e a Janete tinha que dar banho no defunto. Ela tinha medo, olhava com medo e a gente ria dela. Não lembro como é que fazia para enterrar. Eu morava na dona Arlinda mas ia na escola, no Orfanato. A Janete não ia, porque era negra. Então, eu ensinei a Janete, e depois a Cidinha. A vida era difícil, a gente comia pouco, não tinha comida suficiente. Dona Lily mandava as meninas buscarem pão nas padarias, osso nos açougues. Todo dia tinha sopa de osso. Minha mãe queria me tirar de lá, levando um tio, mas eu disse para o seu Soares que não tinha tio. Ela combinou comigo de ir de noite me buscar, mas perceberam e me levaram para a fazenda do seu Benzinho – era uma delícia, esquecia de mãe, de tudo. Tinha comida boa, frutas de todo jeito, eles eram bons para a gente” (CASELATO, 2003, p. 97).

O texto que acompanha a fotografia fornece algumas pistas que permitem dimensionar como era a vida daquelas crianças. As palavras apresentadas reafirmam a suposição de que a instituição não funcionava apenas em regime de internato. Entretanto, crianças que não tinham família ou aquelas cujas famílias não tinham condições de sustentá-las, moravam na casa dos pais de Clélia.

É bastante intrigante a citação de Olga na qual ela diz que “[...] a Janete não ia [à escola], porque era negra” (CASELATO, 2003, p. 97). Considerando que as obras iniciais de Anália Franco tiveram como foco prestar assistência às crianças negras abandonadas, o fato de a jovem não frequentar a escola devido a sua raça causa estranhamento. As palavras ditas por Olga também permitem reafirmar as dificuldades financeiras pelas quais o Asilo passou. Também chama a atenção, em outras passagens do Álbum, as referências feitas às trocas dos nomes das meninas:

Janete era Sebastiana, ficou Joana porque tinha outra Sebastiana. Ela mesma se nomeou Janete, quando cresceu e foi para o palco. Janete tinha cinco irmãos, três homens (João, Zezinho e Leonardo) e duas mulheres (Luiza e Ana). Dona Lily pegou quatro. Eles eram de Santa Rosa do Viterbo. Um dia, chegou uma carta perguntando se lá no Lar, morava uma pessoa com nome Dúlia. Janete chorou muito porque esse era o nome pelo qual ela era chamada, em sua casa. A pessoa que procurava por ela era Ana, sua irmã. Começaram a se corresponder. Janete tinha uma irmã chamada Elisa, mas como tinha outra com o mesmo nome, dona Lily mudou para Luiza. Dona Lily mudava muito os nomes, não gostava de alguns nomes e simplesmente trocava – Antonia virou Dalva (nome lindo, de estrela). O Pescador também era irmão de Janete. Seu nome era Leonardo e ele tinha esse apelido porque numa das peças do teatro tinha o Leonardo – o pescador (CASELATO, 2003, p. 60).

Algumas instituições, principalmente religiosas, tinham o costume de trocar os nomes dos sujeitos no momento da admissão como forma simbólica de promover uma ruptura com o passado e o mundo exterior. Para Goffman (1974), a mudança do próprio nome é uma das formas de mutilação do eu, pois contribui para a perda da identidade do indivíduo.

No caso das crianças do Asilo, as trocas eram feitas quando Clélia não gostava do nome ou quando já havia alguém com outro igual. Ainda em relação a esse assunto, consta que quando Clélia Rocha precisava regularizar os documentos das crianças enjeitadas deixadas no Asilo, ela fazia o registro com seu próprio nome (GODOY, 1990).

Outros relatos presentes no Álbum de Olga permitem conhecer um pouco mais sobre o cotidiano institucional. Mesmo que essas passagens sejam referentes ao momento em que o Asilo já estava instalado em São Manuel, as práticas possivelmente eram parecidas com aquelas vivenciadas em Uberaba:

Além das atividades do teatro e da banda, as meninas e moças do Orfanato Anália Franco tinham obrigações com a casa, revezando-se nas tarefas do dia-a-dia; estudavam, pois sempre havia professoras na casa [...]. Cada uma das maiores tinha a responsabilidade de cuidar de uma, ou mais, das menores (eram as “mães” das pequenas); aprendiam a costurar, fazer flores e bordados [...]. Dona Elvira era professora de corte e costura, mandava a gente alinhar, desmanchar, costura. A Adalgisa era a chefe da oficina e quando ela casou, eu tive que ficar no lugar dela, para fazer roupa para as crianças [...]. Seu Benzinho (Manoel Maciel) tinha uma filha no externato dirigido por Dona Lily em Uberaba. Seu nome era Lourdes. Ele gostava muito da dona Lily e tinha gratidão pelo estudo da filha, por isso levava as crianças para passar temporadas na sua fazenda em Igarapava e em outra, em Limeira [...] (CASELATO, 2003, p. 50).

A rotina das integrantes do Lar Anália Franco era bastante semelhante à de outras instituições assistenciais femininas nas quais as internas estudavam, ajudavam nos serviços domésticos, cuidavam das crianças menores e, ainda, aprendiam atividades manuais consideradas próprias do ambiente feminino: costurar, bordar, fazer arranjos de flores etc.

Entretanto, a instituição conduzida por Clélia Rocha possuía um diferencial que conferia ludicidade à proposta pedagógica: as atividades teatrais, de dança e de música, bem como as viagens pelas cidades do interior nas quais as jovens faziam apresentações. A inclusão dessas atividades lúdicas e artísticas permite deduzir que Clélia Rocha procurava manter os princípios educativos adotados por Anália Franco que, por sua vez, foi influenciada por pensadores europeus.

A propósito, pesquisadores que se debruçaram sobre a obra de Anália Franco como Kishimoto (1986), Monteiro (2004) e Lodi-Corrêa (2009), concluíram que a metodologia por ela adotada era coerente com os princípios de pensadores como Froebel, Montessorie e, sobretudo, Pestalozzi:

Anália Franco, próxima da proposta pestalozziana, adere à moral cristã sem rótulos religiosos específicos, usa sempre a arte, prepara os próprios alunos para serem mestres e valoriza o aprendizado profissional. **A arte pode ser detectada principalmente na formação do grupo dramático musical fundado pela educadora [...]. E as oficinas tipográficas, de flores, costuras entre outras visavam ao aprendizado profissional.** Os educandos de Anália puderam aprender, de acordo com suas aptidões: **música, dramaturgia, confeccionar flores artificiais, costuras e bordado**, carpintaria, trabalho na tipografia [...]. Anália Franco utilizava o método intuitivo, trabalhando com a percepção do aluno. Em seus manuais, a educadora sugere essa forma de aprendizado. A princípio sem usar o nome sugere as lições de coisas: o método consiste sobretudo na explicação de cada coisa e quanto possível na vista mesmo do objeto [...]. Já no relatório de 1908 deixa claro que o método de ensino da creche é o intuitivo (LODI-CORRÊA, 2009, p. 112-113, grifo nosso).

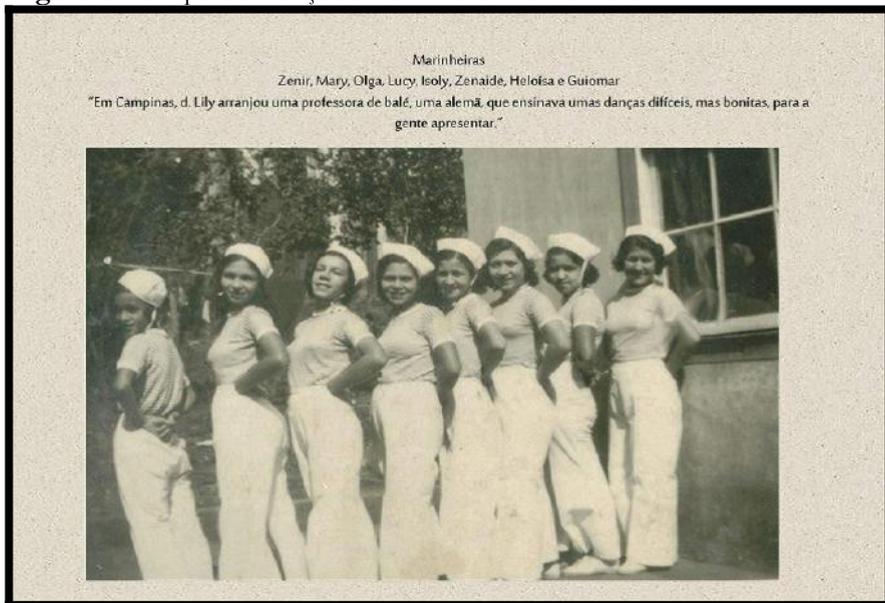
Nas Figuras 3 e 4 é possível contemplar algumas fotografias das jovens nas quais estão presentes Olga e, possivelmente, outras jovens que fizeram parte da instituição quando ela esteve instalada em Uberaba.

Figura 3 - Orquestra do Lar Anália Franco



Fonte: Caselato (2003).

Figura 4 - Grupo de Dança do Lar Anália Franco – s.d



Fonte: Caselato (2003).

Chama a atenção, nas imagens apresentadas, a postura descontraída das garotas ao se posicionarem para o registro fotográfico. A espontaneidade e o sorriso estampado em seus rostos permitem supor que elas eram felizes na instituição, apesar de todas as adversidades que passaram enquanto sujeitos que desde pequenos estiveram longe de suas famílias.

Considerações finais

Embora tendo existência efêmera, o Asilo Anália Franco somou-se a outras instituições que no início do século XX prestaram assistência às crianças pobres que viviam em Uberaba, retirando-as das ruas e oferecendo-lhes diversas atividades educativas, inclusive o ensino primário.

Por meio das fontes encontradas também foi possível constatar que o dia a dia no Asilo era parecido com o de outras instituições que também atendiam ao público feminino: ensinava-se prendas domésticas e outras atividades consideradas apropriadas às mulheres. Contudo, de forma inusitada, as instituições idealizadas por Anália Franco diferenciaram-se das demais pela inclusão de atividades lúdicas e artísticas em suas práticas educativas.

Também chamou a atenção, ao longo da história do Asilo, as dificuldades encontradas devido ao fato de sua diretora manter vínculos com a

doutrina espírita e a maçonaria. Supõe-se, assim, que não eram os sujeitos (no caso, as crianças) que estavam no centro das preocupações da sociedade e autoridades, mas a mensuração de forças que pudesse conferir maior ou menor legitimidade às religiões.

Nas primeiras décadas do século XX, conforme mencionado no início desse artigo, foram criadas em Uberaba sete instituições de assistência às crianças pobres. Destas, apenas três funcionam atualmente, ainda que em outros formatos.

Dentre as instituições extintas, o Asilo Anália Franco é a única que não permaneceu no imaginário coletivo da sociedade local, fato constatado pela raríssima menção à instituição em data posterior ao seu fechamento. Assim, enquanto as demais instituições foram diversas vezes lembradas nos jornais locais e escritos memorialísticos, os dados sobre o Asilo ficaram restritos à literatura espírita, que geralmente é conhecida por um público específico.

Não se sabe se isso ocorreu devido à efemeridade da instituição em solo mineiro ou devido ao fato dela ter sido associada ao espiritismo, doutrina religiosa fortemente combatida naquela conjuntura. Faz-se necessário, portanto, a realização de novas pesquisas que possam somar-se a essa, possibilitando melhor compreensão da história do Asilo Anália Franco na cidade de Uberaba.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 17.943**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1927, Vianna do Castello. [1927].

Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 set. 2020.

CAMURÇA, M. A. Fora da Caridade não há Religião: Breve História da Competição religiosa entre Catolicismo e Espiritismo Kardecista e de suas Obras Sociais na cidade de Juiz de Fora (1900-1960). **Locus**: Revista de História, [S. l.], v. 7, n. 1, 2001. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20538>. Acesso em: 6 jul. 2021.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASELATO, E. S. **O álbum de Olga**. Carapicuíba, 2003. Disponível em:

<https://www.facebook.com/374417459400662/photos/a.374953772680364.1073741840.374417459400662/375137542661987/?type=3&theater>. Acesso em: 6 set. 2020.

ELOISA. Grandes pioneiros: Anália Franco. **Revista Seareiro: órgão divulgador do Núcleo de Estudos Espíritas “Amor e Esperança”**, ano 8, n. 66, p. 11, abr. 2007. Disponível em: http://espiritismoeluz.org.br/seareiro/seareiro_04_2007.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.

FERREIRA, I. **Histórico da maçonaria em Uberaba**. Uberaba: Vetha Editora e Gráfica, 1987.

GODOY, P. A. **Grandes vultos do espiritismo**. São Paulo: Edições FEESP, 1990.

GOFFMAM, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1974.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo: das origens a 1940**. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1986.

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

KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KUHLMANN JÚNIOR, M. A educação infantil no século XX. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. v III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba, 25/09/1919, edição nº 2.223, p. 6.

LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba, 23/10/1919, edição nº 2.231, p. 3.

LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba, 09/11/1919, edição nº 2.226, p. 2.

LAVOURA E COMÉRCIO. Uberaba, 11/12/1919, edição nº 2.245, p. 8.

LODI-CORRÊA, S. **Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do Império pra a República (1868-1919)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

MONTEIRO, E. C. **Anália Franco: a grande dama da educação brasileira**. São Paulo: Madras, 2004. p. 265.

OLIVEIRA, E. de C. **Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva**: ideias e práticas educativas para as crianças e para a mulher (1879-1920). Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade São Francisco, Faculdade de Educação, Itatiba, 2007.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estud. av.**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, abr. 1999.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

SOUZA, M. A. A. A. **O Orfanato Santo Eduardo e a assistência às crianças pobres em Uberaba – MG (1920 – 1964)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, 2018.

SOBRE OS AUTORES

Aline Machado da Silveira

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. Pós-graduada em Direito Público com ênfase em Gestão Pública pela Faculdade Damásio. Pós-graduada em Direito Tributário pelo Centro Universitário Faveni.

ORCID: 0000-0002-0711-4380.

Amanda Aparecida Vieira Dias

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba. É formada em Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado pelo Centro Universitário de Patos de Minas, onde atua como responsável técnica do Herbário da instituição.

ORCID: 0000-0003-4565-3139.

Ana Maria Esteves Bortolanza

Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências da Linguagem. Pesquisadora dos Grupos e Pesquisa Infância e Contextos Educativos (GEPICE/Unibe), Processos de apropriação e objetivação da leitura e da escrita (UNESP) e Relações Linguagem, Cultura e Estética (GEPEL/Unisul). Pesquisadora do Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC/Universidade do Minho, Portugal). Desenvolve pesquisas sobre a linguagem e suas relações com o desenvolvimento humano, alfabetização, história da pré-escrita da criança, literatura infantil, processos de ensino aprendizagem.

ORCID: 0000-0003-4608-2139.

Armindo Quillici Neto

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Filosofia no Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal – UFU. Credenciado no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da UFU. Desenvolve pesquisa em História e Historiografia da Educação, Pensamento Pedagógico Brasileiro e História do Ensino Superior no Brasil.

ORCID: 0000-0003-2553-4693

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU.

ORCID: 0000-0002-3708-4506.

Cílson César Fagiani

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, Mestre em Agronomia ESALQ/USP, Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, Universidade de Uberaba - UNIUBE. Pesquisador CNPq e Fapemig.

ORCID: 0000-0002-2800-8106.

Cláudia Starling

Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado em Educação e Pós-doutorado pela UFMG. Atua no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência - UFMG. Líder do grupo de pesquisa LapenSi (Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si - UFMG) e integra os grupos de pesquisa Didaktikê e Gestrado.

ORCID: 0000-0003-1496-3695.

Denise França Stehling

Mestre em Educação e Docência. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Apoio pedagógico Regional Pampulha - Educação Infantil. Minas Gerais, Brasil.

ORCID: 0000-0001-9977-5575.

Edmilson Minoru Torisu

Professor do Departamento de Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutorado em Educação pela UFMG. Atua Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Educação Matemática (UFOP).

ORCID: 0000-0001-7383-387X.

Eloy Alves Filho

Doutor em História Econômica pela USP, Estágio de Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra, Portugal. Mestre em Sociologia Rural ESALQ/USP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, UNIUBE- Universidade de Uberaba.

ORCID: 0000-0002-7880-176X.

Fabiane Santana Previtali

Doutora em Ciências Sociais. Pós-doutorado em História Social (Universidade Nova de Lisboa). Pós-doutorado em Educação (FEUSP). Professora Titular na Universidade Federal de Uberlândia, Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFU) e Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTEs). Pesquisadora CNPq/PQ e Fapemig/PPM.

ORCID: 0000-0002-8079-5557.

Gercina Santana Novais

Possui graduação e Licenciatura em Psicologia, especialização em Filosofia e Pesquisa em educação pela UFU, mestrado e doutorado em Educação pela USP. Atuou como professora do Colégio de Aplicação da UFU. Diretora de Extensão da UFU (2001- 2008), Secretária de Educação do Município de Uberlândia (2013- 2016), professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube) e líder do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas-FORDAPP.

ORCID: 0000-0002-7327-8375.

Henrique Borges da Silva

Graduação em Medicina - UFMT, Especialização em Anatomia Patológica-UFU. Professor dos cursos de Enfermagem, Medicina e médico patologista da UFU. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para Educação Básica – Mestrado Profissional – UNIUBE/Uberlândia/MG.

ORCID: 0000-0001-9198-1016.

José Carlos Souza Araujo

Doutor em Educação pela UNICAMP, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba e docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

ORCID: 0000-0002-7972-8875.

José Romero Machado Gontijo

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba - Uberaba, e Mestre em Educação no mesmo programa. É graduado em Farmácia pela Universidade Federal de Ouro Preto, possui especialização em Inspeção Escolar e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Noroeste de Minas.

ORCID: 0000-0001-9087-6994.

Keli Cristina Conti

Doutora em Educação, linha de pesquisa Ensino e Práticas Culturais, pela Faculdade de Educação da Unicamp (2015). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), integrando o grupo de Educação Matemática e o Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre).

ORCID: 0000-0001-5662-2923.

Larissa de Lima

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Básica: Formação Docente para a Educação Básica – da Universidade de Uberaba. Técnica Administrativa em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG.

ORCID: 0000-0002-9285-7196.

Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira

Mestre em Educação pelo PPGED/UFU. Doutorando em Educação pelo PPGED/UFU. Autor de “Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil”, Navegando (2018). Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU). Bolsista Capes.

ORCID: 0000-0002-5386-3809.

Lílian Rodrigues Sant' Anna Campos

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Saúde Pública pela Fundação São Camilo, Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. Atua como docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Universidade Federal de Uberlândia, na Escola Técnica de Saúde, no Curso Técnico em Enfermagem, desde 2006.

ORCID: 0000-0001-9171-740X.

Máben Tavares Vasconcelos

Servidora da UFU, graduada em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, (1990); Pós Graduada em Direito Processual Civil, UFU. Mestre - Mestrado Profissional em Educação UNIUBE- Universidade de Uberaba (2019). Desde 1987 é assistente em Administração com atuação no Escritório de Assessoria Jurídica Popular da UFU.

ORCID: 0000-0001-8586-6097.

Marcela Aparecida Duarte Oliveira Nascimento

Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário do Triângulo (2011); Mestre em Educação Básica pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (2018). Atualmente é professora efetiva na Prefeitura Municipal de Uberlândia, atuando como professora do 2º do ensino fundamental, nas disciplinas de Português, Matemática, História, Ciências e Geografia.

ORCID: 0000-0001-7507-6147.

Maria Luiza de Borba Alves

Mestrado Profissional em Educação – UNIUBE, Graduação em Pedagogia – UNIPAC – Araguari. Professora concursada pela Prefeitura Municipal de Araguari, Supervisora Pedagógica, Vice-Diretora do Centro Educacional Papa João XXIII. Professora do Curso de Pedagogia e membro da Equipe Multidisciplinar da EaD do IMEPAC – Araguari. Membro do Conselho Municipal de Educação de Araguari.

ORCID: 0000-0001-5423-2200.

Maria Virgínia Dias de Ávila

Doutora em Estudos Linguístico e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Faculdade FATRA de Uberlândia. Desenvolve pesquisas na área dos Estudos do Léxico guiados pela Linguística de *Corpus* e na perspectiva da Formação de Professores, junto a Grupos de Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia.

ORCID: 0000-0003-2657-024X.

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Doutora em História pela Universidade de Brasília. Docente Adjunta do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Católica de Goiás – PUC/GO.

ORCID: 0000-0003-2220-9932.

Marilsa Aparecida Alberto

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

ORCID: 0000-0001-5658-2175.

Michelle Carvalho Soares

Mestre em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Promestre (Mestrado Profissional Educação e Docência – UFMG). Professora e Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Especialista em Inclusão (UEMG) e Gestão Educacional (Pitágoras). Graduada em Letras (PUC/MG). Integra o Grupo de pesquisa Didaktikê (UFMG).

ORCID: 0000-0002-6878-4716.

Oswaldo Freitas de Jesus

Doutor em Educação pela Universidade de Campinas. Aposentado pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente professor do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica: Formação Docente para a Educação Básica – da Universidade de Uberaba, UNIUBE.

ORCID: 0000-0003-2965-7703.

Rodrigo Mendonça de Faria

Formado em jornalismo no Centro Universitário do Triângulo (Unitri), em 2014, mestrado pela Universidade de Uberaba (Uniube), no Programa de Mestrado Profissional em Educação.

ORCID: 0000-0002-0461-1963.

Sandra Gonçalves Vilas Bôas

Graduada em Matemática pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (1985) e Pós Graduação Lattus Sensus em Matemática Pura e Aplicada (1999) e Estatística Aplicada (2003), ambas pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2007), doutora em Educação Matemática pelo PPGEM- Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da UNESP - Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, campus Rio Claro (2017). Atualmente é

professora aposentada da Prefeitura Municipal de Uberlândia e Professora titular do Programa de Mestrado Profissional em educação: formação docente para a educação básica da UNIUBE- Campus Uberlândia.
ORCID: 0000-0002-2162-4635.

Selva Guimarães

Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica e do Doutorado em Educação da Universidade de Uberaba. Pesquisadora de Produtividade, nível 1B do CNPq.
ORCID: 0000-0002-8956-9564.

Tania Mayra Boaventura Caixeta

Enfermeira graduada no Centro Universitário de Uberlândia, UNITRI. Pós Graduação em docência do Ensino Superior, pela Universidade Federal de Uberlândia e Especialização na área de UTI urgência e emergência. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação: Formação Docente em Educação básica. Mestrado Profissional – UNIUBE/Uberlândia/MG
ORCID: 0000-0002-3015-1462.

Vanessa Nunes Cotrim

Possui graduação em Geografia e Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás (2011-2013), especialização em Alfabetização, pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid (2016), Mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2018-2019). Professora concursada (1995-2020), vinculada à Secretaria de Educação, Desporto e Cultura de Cachoeira Dourada – GO.
ORCID: 0000-0002-8179-0141.

Wilney Fernando Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Atualmente é Diretor do Departamento de Ensino do IFNMG - Campus Avançado Porteirinha.
ORCID: 0000-0003-4563-5045.

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

1ª Edição

Novembro de 2021

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Como anfitrião desta obra, o Programa de Pós-graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional (PPGEB) da Uniube/Uberlândia os convida à leitura deste livro que é resultado de pesquisas que integram diferentes pesquisadores de diversas instituições, da Educação Básica até o Ensino Superior, proveniente de programas de pós-graduação na área da educação. A integração de diferentes profissionais no estudo da área da educação em um curso de pós-graduação oportuniza o avanço no entendimento, esclarecimento e proposição de questões complexas que avançam no desenvolvimento destas, de forma teórica e prática. Assim, proporcionando suporte para os profissionais da área da educação desenvolverem seu trabalho com mais autonomia e clareza da importância que tanto eles quanto a área têm para o desenvolvimento das sociedades. Boa leitura!

FAPEMIG

