



**PROVA
NACIONAL
DOCENTE**

**FORMAÇÃO
GERAL DE DOCENTE**

COMUM A TODAS AS ÁREAS ESPECÍFICAS

**CONTEÚDO TEÓRICO
+ QUESTÕES COMENTADAS**





FORMAÇÃO GERAL DOCENTE (COMUM A TODAS AS ÁREAS ESPECÍFICAS)

Filosofia da educação.....	2
História da educação;.....	7
Sociologia da educação;.....	13
Psicologia da educação;.....	16
Teorias pedagógicas;.....	23
Didática e metodologias de ensino;.....	28
Teorias e práticas de currículo;.....	36
Políticas públicas, organização, financiamento e avaliação da educação brasileira;.....	40
Metodologia de pesquisa em educação e ensino;.....	52
Tecnologias da comunicação e informação nas práticas educativas;.....	57
Letramento científico;.....	66
Educação especial e inclusiva;.....	70
Libras, cultura e identidade surda;.....	79
Identidade e especificidades do trabalho docente;.....	84
Planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem;.....	99
Práticas educativas para o processo de aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos;.....	102
Planejamento, organização e gestão democrática educacional em espaço escolar e não escolar;.....	112
Implementação e avaliação de currículos, programas educacionais e projetos político-pedagógicos;.....	138
Práticas de articulação entre escola, família, comunidade e movimentos sociais;.....	145
Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas;.....	154
Educação, inclusão e direitos humanos;.....	159
Educação socioambiental;.....	162
Educação para as relações de gênero e sexualidade;.....	170
Educação para as relações étnico-raciais.....	178

Filosofia da educação

Filosofia da Educação é o **campo da filosofia** que examina, esclarece e direciona os **objetivos, métodos e ações pedagógicas** de uma instituição de ensino.

A filosofia da educação pode influenciar na escolha dos assuntos lecionados em uma instituição e na forma que esse ensinamento é efetuado no currículo básico.

Na maioria das instituições de ensino, ajuda também a inspirar e direcionar o planejamento educacional, programas e processos.

Por ser importante para a educação na totalidade, é uma das principais matérias dos cursos de ensino superior, como a pedagogia.

Qual a importância da filosofia da educação?

O processo educacional depende de quatro aspectos fundamentais: **a instituição de ensino, os professores, os currículos e os alunos.**

Esses quatro aspectos se correlacionam fortemente e se integram ao processo educacional de uma instituição de ensino.

Alguns estudiosos da área acreditam que a educação é resultado de doutrinas filosóficas, e os educadores são, de fato, filósofos.

Por isso, a filosofia da educação é importante na construção e desenvolvimento do processo educacional nos seguintes aspectos:

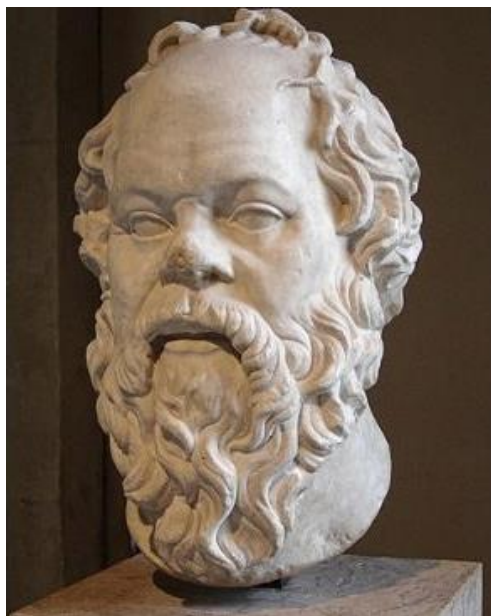
- Ajuda a entender, manter ou modificar o processo educacional de uma instituição de ensino;
- Identifica conflitos e contradições em qualquer teoria pedagógica que atrapalhe o processo educacional dos alunos;
- Desenvolve a capacidade humana de levantar ideias e discutir sobre as diferentes teorias pedagógicas e como elas afetam a vida individual e social dos alunos;
- Direciona a instituição de ensino a entender seu propósito na educação social dos alunos;
- Auxilia e dá apoio no objetivo significativo de qualquer instituição educacional, o qual é o de qualificar uma pessoa para a vida pública e ser um membro efetivo da sociedade.

O surgimento da filosofia da educação e seus teóricos

Os principais filósofos gregos desenvolveram visões filosóficas da educação, incorporadas em suas teorias mais amplas e gerais.

Sócrates afirmou ser fundamental uma educação que buscasse o raciocínio e identificasse as razões para justificar as crenças, julgamentos e ações humanas.

Esse pensamento deu origem à ideia de que **a educação deveria encorajar, em todos os estudantes e pessoas, a busca da razão.**



Escultura representativa do filósofo grego Sócrates

Essa teoria também tem sido compartilhada pela maioria das grandes figuras da história da filosofia da educação, apesar das diferenças em suas outras visões filosóficas.

Platão, aluno de Sócrates, defendeu a afirmação de seu mestre, apoiando a ideia de que a tarefa fundamental da educação é ajudar os alunos a **valorizar a razão**.

Sendo assim, afirmava que a sabedoria deveria estar acima do prazer, da honra e de outras atividades consideradas menos dignas.

Ele estabeleceu uma visão da educação em que diferentes grupos de estudantes receberiam diferentes tipos de educação, dependendo de suas habilidades, interesses e posições na vida.

Sua visão utópica tem sido vista por muitos como um precursor do que foi chamado de “ordenamento educacional”.

Séculos mais tarde, o filósofo americano **John Dewey** também sustentou a afirmação de que a educação deveria ser adaptada a cada criança de forma individual.

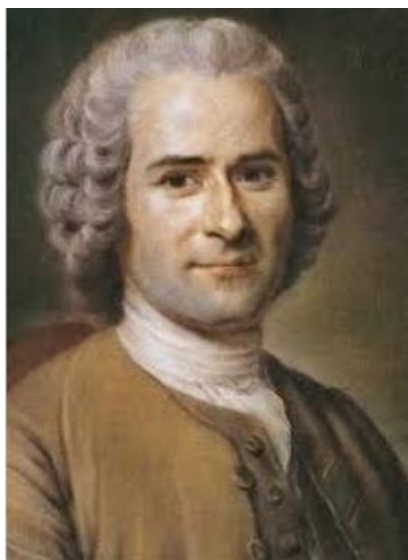


Filósofo e pedagogo John Dewey

Aristóteles afirmou que o maior propósito da educação é promover a sabedoria e foi mais otimista do que seu mestre, o filósofo Platão, sobre as habilidades do estudante.

Ele também enfatizou que a virtude moral e o caráter do indivíduo podem se desenvolver no contexto prático, guiado pela comunidade, além do campo educacional.

Jean-Jacques Rousseau argumentou que a educação deveria permitir o desenvolvimento natural e livre das crianças, uma visão que levou ao movimento moderno conhecido como “educação aberta”.



Jean-Jacques Rousseau

Ao contrário de Platão, Rousseau descreveu uma educação fundamentalmente distinta para meninos e meninas, levantando questões de gêneros discutidas até os dias atuais.

A história da filosofia da educação inclui outros grandes filósofos como:

- Pedagogo brasileiro Paulo Freire;
- Erasmo de Roterdão;
- Tomás de Aquino;
- Thomas Hobbes;
- René Descartes.

A filosofia da educação no Brasil

A história da Filosofia da Educação no Brasil iniciou no final do século XIX e início do século XX, com o intuito de ingressar o tema nas áreas de formação de professores, que seriam os propulsores de uma nova era na educação nacional.

Essa filosofia surgiu no Brasil quando os grandes educadores repensaram os caminhos já traçados para a educação nacional e explorassem outros novos.

Assim, a educação brasileira passou a se pautar em dois principais aspectos:

- **um modelo conservador e tradicional da educação**, baseado em um ensino religioso e de transferência direta;
- **um modelo de educação moderno e liberal**, que muito já se falava e praticava na Europa, com aspecto progressista e com o foco na formação do homem para a sua vida em sociedade.

É possível dizer que durante a Primeira República, predominou o modelo tradicional e essencialista da educação. Até que pensadores e filósofos, como Serrano, Paulo Freire e Cecília Meireles, defendessem a criação da Escola Nova.

QUESTÕES COMENTADAS RELACIONADAS

1. A Filosofia da Educação é o campo da filosofia que:

- a) Se restringe ao estudo das disciplinas curriculares.
- b) Avalia exclusivamente os métodos de ensino técnico.
- c) Examina, esclarece e direciona os objetivos, métodos e ações pedagógicas.
- d) Apenas interpreta a história da educação.

Gabarito: c

Comentário: A Filosofia da Educação tem como principal função refletir criticamente sobre os objetivos, métodos e ações pedagógicas das instituições de ensino, orientando-as teoricamente.

2. Qual filósofo defendia que a educação deveria promover o raciocínio e a justificativa das crenças e ações humanas?

- a) Aristóteles
- b) John Dewey
- c) Sócrates
- d) Paulo Freire

Gabarito: c

Comentário: Sócrates acreditava que a educação deveria incentivar o raciocínio e a reflexão crítica sobre ações, crenças e julgamentos, sendo essa a base do método socrático.

3. De acordo com Platão, a sabedoria:

- a) Era um valor inferior ao prazer e à honra.
- b) Deveria ser o objetivo final da educação, acima do prazer e da honra.
- c) Era inata e não precisava ser cultivada.
- d) Não fazia parte da formação educacional.

Gabarito: b

Comentário: Platão via a sabedoria como o bem maior que a educação deveria cultivar, acima de valores efêmeros como prazer ou honra.

4. A concepção educacional de Jean-Jacques Rousseau baseia-se:

- a) Na rigidez disciplinar do ensino tradicional.
- b) Na valorização da razão como fim último.
- c) No desenvolvimento natural e livre das crianças.
- d) Na segregação por habilidades e interesses.

Gabarito: c

Comentário: Rousseau defendia uma educação que respeitasse o ritmo natural e individual das crianças, conceito que influenciou o movimento da educação aberta.

5. John Dewey é conhecido por:

- a) Propor uma educação essencialista e religiosa.
- b) Valorizar uma educação coletiva e uniforme.
- c) Defender uma educação adaptada à individualidade de cada criança.
- d) Rejeitar a influência da sociedade na educação.

Gabarito: c

Comentário: Dewey é um expoente do pragmatismo educacional e enfatizava a adequação do processo educativo às características individuais dos alunos.

6. Sobre a história da Filosofia da Educação no Brasil, é correto afirmar que:

- a) Iniciou-se na colonização portuguesa.
- b) Surgiu para reforçar apenas o modelo tradicional.
- c) Teve início no fim do século XIX, com a formação de professores.
- d) Foi totalmente importada da filosofia europeia.

Gabarito: c

Comentário: A Filosofia da Educação no Brasil começou no final do século XIX, buscando formar professores com visão crítica sobre a realidade educacional nacional.

7. Durante a Primeira República, predominou no Brasil:

- a) A pedagogia libertadora de Paulo Freire.
- b) O modelo moderno e progressista.
- c) A Escola Nova.
- d) O modelo tradicional e essencialista.

Gabarito: d

Comentário: No período da Primeira República, a educação era baseada em métodos conservadores, com ênfase em ensino religioso e transmissão direta do conhecimento.

8. A Filosofia da Educação é essencial para:

- a) Impor normas pedagógicas rígidas.
- b) Sustentar apenas teorias tradicionais.
- c) Identificar contradições em teorias pedagógicas e promover reflexão crítica.
- d) Substituir os currículos escolares por conteúdos filosóficos.

Gabarito: c

Comentário: Um dos papéis centrais da Filosofia da Educação é analisar criticamente teorias pedagógicas e orientar sua aplicação prática.

9. Paulo Freire, importante nome da Filosofia da Educação no Brasil, destacou-se por:

- a) Desenvolver a pedagogia da opressão.
- b) Elaborar o método tradicional de ensino.
- c) Valorizar o ensino bancário como ideal.
- d) Rejeitar a influência social no processo educativo.

Gabarito: a

Comentário: Paulo Freire desenvolveu a *pedagogia da libertação*, contrapondo-se à visão bancária e propondo um ensino dialógico, crítico e transformador.

10. O pensamento de Aristóteles na Filosofia da Educação destacava:

- a) A submissão do estudante ao mestre.
- b) A impossibilidade de ensinar virtudes.
- c) O desenvolvimento moral e do caráter no contexto social.
- d) A exclusividade do ensino técnico como objetivo.

Gabarito: c

Comentário: Aristóteles defendia que a educação deveria promover sabedoria e virtude moral, em um processo ligado à vida prática e à comunidade.

História da educação

O estudo da História da Educação é importante devido o seu potencial formativo, autor reflexivo e cognitivo. Ou seja, o estudo da história da educação tem a capacidade de fazer com que os alunos raciocinem de forma a compreender o porquê de se estudar determinadas matérias e temas.

Segundo Libânia Xavier, as principais fontes de estudo da História da Educação são: documentos oficiais, como séries legislativas, relatórios, pareceres, projetos de Governo, discursos de autoridades políticas. Há ainda segundo a autora outras fontes como a fotografia, a iconografia, as plantas arquitetônicas, o material escolar, relatos orais, sermões, relatos de viajantes e correspondências, os diários íntimos e as autobiografias, e também outros produtos culturais como a literatura e a imprensa pedagógica.

Os pesquisadores tem se interessado em compreender as ações de educação contidas na sociedade imperial com suas diversas formas e esferas de intervenção, identificando a existência de uma extensa rede de escolas públicas no século XIX, sendo que tais estudos têm apontado a desimportância da educação escolar para grande parte da população.

Outros estudos vão de encontro com o sentido de captar as especificidades da formação e do desenvolvimento da instituição escolar observando como este modelo se articula se ao processo de constituição da esfera pública no Brasil, de se sujeitar as leis culturais e de progressiva profissionalização no campo pedagógico.

As pesquisas que estudam a relação entre Estado e Movimento Educacional tem se voltado para a análise dos processos educativos que extrapolam a ação institucional das escolas, ampliando a visão acerca das relações complexas existentes em vários movimentos como: políticos, sociais e intelectuais sendo estes associados à educação em sentido “latu sensu”, ou seja, compreendida como política pública, campo de produção de saberes e prática social.

Atualmente alguns pesquisadores tem se empenhado em promover estudos comparativos entre a realidade brasileira e as realidades em outros países, visando compreender as maneiras pelas quais o modelo de escola universal se desenvolveu no mundo, com certa homogeneidade desde o século XIX.

A possibilidade da realização deste tipo de estudo histórico comparado de realidades educacionais diferentes daquela encontrada no Brasil, mais que preservam pontos em comum no que diz respeito a “mundialização do modelo escolar” é fator constitutivo de um ponto de destaque entre nos estudos comparados entre em história da educação.

O estudo da História da Educação será de suma importância para ajudar a compreender o modelo educacional que possuímos hoje, entender os possíveis erros que ocorreram de forma que possamos preveni-los e evitá-los.

Para se compreender o presente e planejar o futuro é necessário entender o passado, que neste caso é a história da educação.

O resultado do hoje é a consequência do ontem, ou a escolha de ontem reflete no seu dia hoje. Dentro destas frases é notório a ligação que a atualidade tem com o passado, e é a partir deste aspecto que o texto busca abarcar a importância

do contexto histórico para a realidade brasileira. O conteúdo aqui redigido visa comparar a educação feminina oitocentista com dias atuais.

A história da educação proporciona uma certa compreensão sobre o porquê da atual situação do país, que de encontro o tema Educação Feminina abordado na disciplina, depreende-se que na era da educação no Brasil, o ensino tinha por principal característica a restrição, característica esta advinda de normas implantadas pela sociedade. Mediante estas restrições vê-se a insignificância da mulher perante o homem no século XIX. Segundo os padrões daquela época o papel da mulher não passava de um modelo doméstico, de acesso privado ao conhecimento, onde sua função não ia além de cuidar da casa, e da família. Para a maioria o conhecimento intelectual e científico não seria útil à classe feminina. Acreditavam que a mulher era incapaz de raciocinar e agir como os homens, pois todo poder econômico, político e civil eram dominados pela classe masculina desde o princípio. Só o homem tinha o poder de decisão e a mulher deveria ser sempre subordinada a ele, ela só podia fazer o que o homem definisse ser o certo.

O trabalho era símbolo masculino, pois estava aliado à sua prática social, diante disso a formação profissional não cabia à realidade feminina, pois a mulher era um símbolo doméstico que não tinha necessidade de estudar. O contato da mulher com o estudo era bem escasso, uma vez que na educação oitocentista o ensino básico bastava, onde só alfabetizar era o necessário.

O Livro Vida de menina mostra trechos da história de Helena Morley, uma jovem que diferente das outras, não via o mundo como a maioria das mulheres do século XIX, a sua diferença é manifesta através de suas atitudes, pois estas não correspondiam aos padrões estabelecidos para a mulher da época, por isso, Helena era alvo de muitas repreensões, como mostra a cena, que a sua tia lhe dá aulas de etiqueta, no intuito de corrigir suas maneiras de se portar em seu meio social.

Nesta época, a mulher que fugisse do caráter doméstico, era altamente julgada pela sociedade, até mesmo pela classe feminina, porém neste período nem todas as mulheres se conformavam em viver de acordo com os padrões exigidos, e isto deu vazão para o surgimento de alguns personagens históricos que contribuíram para que a presença feminina na educação brasileira fosse aceita, podemos citar a história de Nísia Floresta, uma mulher que militava pelo direito do acesso feminino à educação. E como pioneira na defesa do direito à educação da mulher, travou uma luta constante que causou impacto à sociedade. A fundação do Colégio Augusto surge como ponto de partida para a expansão de suas ideias feministas pelo Brasil, que obteve êxito, pois Nísia além da educação intelectual valorizava a educação moral. As meninas então começam a fazer parte do ambiente acadêmico, porém lecionadas apenas por mulheres. As escolas que antes não concordavam com as reivindicações de Nísia, passaram a enxergar a importância da educação feminina aderindo às inovações propostas pela professora. Todo o seu esforço começa a ganhar voz pelo país, onde os princípios de Nísia vêm sendo validados, aliados a outras vozes que clamaram pelos direitos políticos, civis e econômicos, em busca de uma nação de direitos iguais para homens e mulheres.

Mesmo com toda resistência social Nísia não desistiu e seguiu sua carreira incentivando as mulheres do Brasil a buscar por seus valores, defendendo que a capacidade da mulher vai além do que ser uma boa dona de casa. Assim, olhos estavam sendo abertos, e o caminho para a independência feminina também estava sendo traçado, numa luta por direitos sem revolução ou protestos.

A contribuição de Nísia se estendeu por séculos, e a restrição à educação feminina já não persiste mais, as meninas não se limitam mais em aprender apenas a bordar, cozinhar e costurar, hoje elas são a maioria e já ocupam salas de aulas de diversas escolas espalhadas pelo país, com total liberdade de aprender todas as matérias disponíveis, tendo por professores tanto homens como mulheres. A igualdade entre os sexos vem progredindo na área educacional e refletindo no mercado de trabalho. As mulheres têm agregado às suas responsabilidades domésticas ao moderno estilo de vida da mulher brasileira. Aliando flexibilidade à competência.

Vale destacar que os pequeninos deixaram de ser uma barreira para as “mamães trabalhadeiras”, que antes tinham que levar seus filhos para o trabalho ou tinham que ser forçadas a trabalhar em casa, pois atualmente todas podem contar com vários suportes governamentais, o que no século XIX era absurdo, agora auxiliam as mulheres no processo de educação de seus filhos, como as creches e as escolas que por iniciativa do Governo também trabalham integralmente.

Toda participação dos personagens históricos nas lutas por direitos femininos, estão alcançando seus objetivos, porém ainda há muito o que melhorar, mesmo com todo o avanço existem pontos que a desigualdade permanece. No século XIX as professoras recebiam menos que os professores, mesmos e a atividade e a carga horária fosse igual e hoje em alguns casos esta situação ainda prevalece. Mesmo diante deste fato, as mulheres tem passado por cima dos

preconceitos. Caminhoneiro, Pedreiro, Mecânico também é profissão de mulher, para aquelas que desafiam seus limites físicos. Mas na grande maioria dos cargos femininos destacam-se os serviços domésticos, serviços coletivos, sociais e pessoais, na área da educação, saúde e serviços pessoais, e também em alojamento e alimentação.

O momento presente é reflexo do passado, está aí a importância de conhecer a história da Educação Feminina, que dantes tinha por principal característica a restrição, atualmente expressa progresso. As meninas que no século XIX não podiam estudar com meninos agora são a maioria da sala, mulheres que antes só aprendiam atividades domésticas para zelar de suas casas hoje são quem projetam ou constroem a casa, elas que viam o mundo da janela de casa agora são aeromoças e enxergam o mundo da janela do avião. A visão do homem sobre a mulher se tornou completamente diferente da era oitocentista, devido as conquistas que as mulheres alcançaram em todo processo histórico.

Os Jesuítas liderados chegaram ao Brasil por volta 1549, tendo por principal missão evangelizar, catequizar e “transformar em cristãos” os indígenas que aqui habitavam.

Os Jesuítas procuraram entender e aprender as línguas faladas pelos índios, e a partir disso começaram a entender de forma mais fácil como esses viviam. As missões sempre davam origem a conflitos, estes foram conhecidos por incentivar guerras entre as várias etnias que atraíssem a maior quantidade de indígenas facilitando assim sua exploração e catequização.

O contato inicial entre brancos e índios foi amistoso, fato este que foi narrado na carta de Pero Vaz de Caminha, que descreve momentos descontraídos e de bastante festa, esse contato amigável por aproximadamente 30 anos.

Por um lado tínhamos um povo vindo de uma civilização com fins pacíficos e que possuía um entendimento completamente diferente do que seria o mundo e por outro lado tínhamos outra civilização que acreditava serem os índios inocentes e que serviam apenas como escravos.

A questão da escravização dos índios levantou outro aspecto extremamente controverso na relação entre o índio e o homem branco, que vinham aqui com a missão de cristianizá-los através dos missionários Jesuítas.

Não resta nenhuma dúvida de que ao serem catequisados os índios, tiveram sua cultura original destruída pelos Jesuítas.

Quando da chegada de outros colonizadores os Jesuítas se revoltaram contra a escravização dos índios, enfrentando os colonizadores com os seus preceitos religiosos, sendo que estes eram os meios de que dispunham para este enfrentamento.

Os Jesuítas conceberam a organização educacional como instrumento de domínio espiritual e de imposição da sua cultura.

Chegando à colônia brasileira, no início do século XVI, os Jesuítas construíram os primeiros colégios. Sendo que para tal tinham incentivos e subsídios da coroa de Portugal, sendo que parte da receita era destinada a manutenção destes colégios. Os principais autores Jesuítas responsáveis pela produção literária da época da colonização indígena foram o padre Manuel da Nóbrega, o missionário Fernão Cardim e o padre José de Anchieta.

A Metodologia utilizada pelos Jesuítas era a de estimular os Índios a uma série de novos comportamentos, disseminando ou tentando disseminar os costumes locais, sendo que a oralidade era sempre utilizada como a forma de transmissão de conhecimento. Os Autores Jesuítas escreviam poemas de natureza espiritual, com poucos ou quase sem a presença de elementos da esfera racional e constituídos por uma linguagem simples, de fácil compreensão e simplório.

Os Jesuítas enxergavam na América a grande chance da Igreja Católica de expandir o catolicismo, sendo a este continente descoberto recentemente, sendo, portanto um excelente “espaço” para que esta expansão ocorresse ao mesmo tempo em que precisavam expandir seus domínios. A companhia de Jesus tinha objetivo de servir aos interesses da fé, pensando em aprontar a escola para servir exclusivamente aos interesses do Estado.

Legal seria, se todos fossem vistos da mesma forma, como cidadãos participantes de uma sociedade igualitária, mas infelizmente não é o que presenciamos. A desigualdade social é extensa por todo o mundo, devido a vários fatores e um deles é o processo histórico. A história permite interpretar a razão de a atualidade ser como é. De acordo com o contexto abordado, aliado ao fórum avaliativo e estudos sobre a História da Educação da População Negra pode-se observar que existem várias concepções quanto a implantação da política de cotas para negros no Brasil.

A implantação desta política gera polêmica, pois como apresentado no fórum as concepções dos integrantes da sociedade são bem diferenciadas. Dentre as ideias apresentadas no fórum, vale considerar que para muitos esta política traz um ar de equidade para a sociedade, para outros a igualdade é o último objetivo deste sistema de cotas, há quem afirme que o governo beneficia ou privilegia a raça negra, como forma de se desculpar pelo passado histórico, alguns afirmam que este sistema seria desnecessário se a Educação Básica priorizasse o sentido de igualdade, existem posições que vão contra este sistema por acreditar que todos têm a capacidade de ingressar em um curso superior da mesma forma.

É notório que uma discussão a este respeito é extensa pois todos pensam de maneira particular e isto é um direito do cidadão (a liberdade de expressão). Mas antes de se posicionar a respeito é necessário compreender a razão pela qual o governo vê a necessidade deste sistema ser implantado. É de extrema importância considerar todo o contexto histórico envolvido no processo de educação da população negra. Uma vez que mediante aos estudos, nota-se que após a abolição dos escravos o governo, fechou os olhos para não dar suporte a educação dos negros libertos.

As ações do governo foram incompletas, onde se deve destacar que as exigências escolares também não contribuíam para a integração do negro no espaço escolar e que até o mínimo de educação que lhes era proporcionado os levavam a acreditar que eles, mesmo estudando não seriam iguais aos brancos. O que fomenta o descaso da antiga sociedade para com os negros é o fato deles não serem considerados como componentes da cidadania e trazer um certo custo para seus senhores como no período da implantação da Lei do Ventre Livre, em que as crianças nasciam libertas porém os registros destas crianças eram responsabilidade dos senhores de seus pais.

A evolução quanto à presença do negro no espaço acadêmico começa a acontecer a partir do momento que o negro se torna sujeito da sua própria história educacional.

Mesmo diante a todas as conquistas e o reconhecimento do negro como cidadão brasileiro foi se desenvolvendo de forma paulatina. O Governo atual vê a necessidade de implantar esta política de cotas a fim de ampliar o acesso dos negros e das classes inferiores ao ensino superior considerando a história da educação do país.

No ano de 2012, foi sancionada a Lei de Cotas Sociais, a qual determina que até agosto de 2016 todas as instituições de ensino federais deverão reservar 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, pobres, negros, pardos ou índios e 50% para ampla concorrência.

O meu entendimento quanto à implantação desta política está pautada em que os negros estão sendo contemplados, e a sua presença nas instituições de cursos superiores vem crescendo sim, mas se o governo tem a intenção de ingressar estes alunos como forma de ampliar a igualdade de raças, cremos que infelizmente esta ação não condiz com o seu objetivo, pois, os brancos têm um acesso ao ensino superior sem precisar de políticas de apoio, já para que os negros tenham sua presença constante no ensino superior depende de uma certa “ajudinha” do governo.

CONCLUSÃO

Após a análise de todos os textos e *documentos* estudados, podemos concluir com a mais completa certeza que o estudo da história da educação se faz completamente, pertinente e necessária.

O estudo da história em geral sempre vai contribuir para que possamos entender o motivo pelo qual as “coisas” acontecem desta ou daquela forma, e a partir do momento que entendemos como tudo começou iremos conseguir corrigir os erros do passado ou pelo menos ameniza-los.

Por exemplo, no caso dos negros a implementação das cotas em minha opinião é um mal necessário, entretanto esta não é a única e salvadora solução, pois entendo que deveríamos nos preocupar com a melhoria do ensino publico em geral, e assim não só os negros, bem como a sociedade em geral teria e terá condições de entrar na universidade sem a necessidade das cotas.

Quanto à educação indígena o que posso dizer que o ensino seja ele religioso, escolar ou profissional não deve ser enfiado “goela” abaixo, pois assim os educandos não irão realmente aprender e sim criar antipatia pelos estudos. De um modo geral devemos trabalhar e criar projetos que despertem o interesse pelo conhecimento.

Já as professoras deixei para falar delas por último não por acaso, mais sim por que entendo que estas são sem sombra de dúvidas as responsáveis pelo interesse que tenho pelo conhecimento, todas as professoras que tive, principalmente nos anos iniciais sempre trabalhavam com amor a profissão e no meu entender este ponto é importante.

Por derradeiro, por mais que este ponto não seja o ponto central da discussão provocada nesta disciplina, acho que a educação no Brasil não tem a atenção que esta merece; escolas caindo aos pedaços, professores mal remunerados, material didático e recursos defasados, etc, assim devemos “re-pensar” o ensino no Brasil, aprendendo com os erros e acertos do passado, daí a importância de se estudar a História da Educação, para que não voltemos a cometê-los.

QUESTÕES COMENTADAS RELACIONADAS

1. A História da Educação tem como uma de suas principais finalidades:

- a) Julgar os modelos educacionais adotados atualmente.
- b) Rejeitar modelos educacionais anteriores.
- c) Compreender o presente educacional por meio da análise do passado.
- d) Substituir as práticas pedagógicas tradicionais pelas modernas.

Gabarito: c

Comentário: A História da Educação possibilita compreender como chegamos ao sistema educacional atual, reconhecendo erros e acertos do passado para melhor planejar o futuro.

2. Segundo Libânia Xavier, além dos documentos oficiais, também são fontes importantes para o estudo da História da Educação:

- a) Apenas artigos científicos e teses acadêmicas.
- b) Obras literárias, relatos orais e materiais escolares.
- c) Somente dados estatísticos e legislações.
- d) Narrativas ficcionais e tratados teológicos apenas.

Gabarito: b

Comentário: Libânia Xavier amplia o conceito de fontes históricas ao incluir elementos culturais e materiais como fotografia, iconografia, diários e literatura, essenciais na compreensão do cotidiano educacional.

3. Sobre a atuação dos jesuítas no Brasil colonial, é correto afirmar que:

- a) Tinham como missão promover o ensino técnico e científico.
- b) Foram contrários à catequização dos indígenas.
- c) Usaram a educação como instrumento de dominação cultural e religiosa.
- d) Implantaram um modelo educacional laico e libertário.

Gabarito: c

Comentário: Os jesuítas, ao catequizarem os indígenas, impuseram valores europeus e cristãos, utilizando a educação como ferramenta de dominação espiritual e cultural.

4. Nísia Floresta foi uma pioneira da educação feminina no Brasil. Seu principal legado foi:

- a) A criação da primeira escola técnica para mulheres.
- b) A promoção de atividades domésticas nas escolas femininas.

- c) A defesa do direito à educação moral e intelectual para mulheres.
- d) A criação de um currículo exclusivo para homens.

Gabarito: c

Comentário: Nísia Floresta militou pela inclusão da mulher na vida educacional e social, valorizando tanto a educação intelectual quanto a moral, contrariando os padrões da época.

5. A política de cotas raciais no Brasil surgiu, entre outros fatores, pela necessidade de:

- a) Compensar financeiramente os descendentes de escravizados.
- b) Oferecer oportunidades acadêmicas iguais, considerando o histórico de exclusão.
- c) Eliminar o vestibular como forma de acesso ao ensino superior.
- d) Criar universidades exclusivas para negros e indígenas.

Gabarito: b

Comentário: A política de cotas busca corrigir desigualdades históricas que limitaram o acesso da população negra e indígena à educação superior, reconhecendo o contexto excludente do passado.

6. Durante o século XIX, a educação feminina no Brasil era marcada por:

- a) Igualdade de acesso em relação aos homens.
- b) Valorização da mulher como agente econômica.
- c) Restrição ao aprendizado de atividades domésticas.
- d) Inclusão em todas as áreas científicas.

Gabarito: c

Comentário: Na educação oitocentista, o ensino feminino era limitado à alfabetização básica e práticas domésticas, sendo negado o acesso à formação intelectual plena.

7. O movimento conhecido como Escola Nova no Brasil propunha:

- a) A manutenção do ensino religioso como base curricular.
- b) A exclusão da filosofia da educação nos cursos superiores.
- c) A formação de um cidadão crítico e autônomo.
- d) A centralização do ensino técnico-industrial.

Gabarito: c

Comentário: A Escola Nova trouxe ideias progressistas, com foco no aluno, defendendo a construção do conhecimento por meio da experiência e da reflexão crítica.

8. A “mundialização do modelo escolar”, estudada por pesquisadores contemporâneos, refere-se à:

- a) Criação de escolas multinacionais.
- b) Uniformização do sistema educacional em diferentes países desde o século XIX.
- c) Substituição das tradições locais por currículos globais.
- d) Expansão do ensino bilíngue nas escolas públicas.

Gabarito: b

Comentário: Esse conceito analisa como modelos educacionais semelhantes foram adotados globalmente, refletindo uma tendência de padronização iniciada no século XIX.

9. A Carta de Pero Vaz de Caminha revela que o primeiro contato entre brancos e indígenas foi:

- a) Hostil, resultando em conflitos imediatos.
- b) Baseado em relações comerciais.
- c) Amistoso e festivo, ao menos inicialmente.
- d) Motivado por disputas territoriais.

Gabarito: c

Comentário: O documento descreve um contato inicial amigável entre europeus e indígenas, com trocas e celebrações, embora isso tenha mudado rapidamente com o avanço da colonização.

10. A crítica à insuficiência da política de cotas para negros, segundo o texto, se baseia principalmente no argumento de que:

- a) As cotas excluem os brancos do sistema educacional.
- b) O ensino público de qualidade seria a melhor solução.
- c) Os negros não desejam participar do ensino superior.
- d) A meritocracia deve ser o único critério de seleção.

Gabarito: b

Comentário: Embora as cotas representem um avanço, muitos defendem que a verdadeira inclusão só será possível com a valorização da educação pública básica, que beneficia toda a sociedade.

Sociologia da educação

Ramo da Sociologia que trata especificamente da análise dos modos pelos quais as sociedades formam as novas gerações. Nas sociedades sem escolas, formar as novas gerações é uma tarefa para os adultos e idosos, os guardiões da cultura local. Nas sociedades modernas, onde a escola adquiriu grande centralidade como instituição educadora, essa é uma tarefa cada vez mais transferida para os especialistas do ensino. Nessas sociedades, não só a educação passou a se confundir com os processos de escolarização, como a complexidade desses processos passou a exigir uma ciência social que lhes desse explicação. Como a Sociologia é uma ciência das sociedades modernas e a educação passou a ser reivindicada cada vez mais como direito do cidadão e dever do Estado, a Sociologia da Educação, desde a sua origem, trouxe a marca de uma Sociologia dos sistemas de ensino ou uma Sociologia da escola.

São três as principais matrizes teóricas que constituem o campo de análise da Sociologia da Educação, as mesmas que fundamentam a Sociologia geral. Ainda que tenham sido muitos os autores que abordaram o tema e muitas as possibilidades analíticas, todas elas podem ser sintetizadas em três grandes vertentes explicativas: totalidade dialética, produção de sentido e causação funcional. A cada uma dessas vertentes explicativas corresponde a obra clássica dos três autores consagrados nos estudos sociológicos, respectivamente, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. No entanto, ainda que, em Marx e Weber, encontremos na análise que fizeram da vida social importantes referências para a análise dos sistemas de ensino, é somente em Durkheim que encontramos, de modo sistematicamente elaborado, uma Sociologia da Educação *stricto sensu*.

Se podemos dizer que com *As Regras do Método Sociológico* Durkheim estabeleceu o estatuto epistemológico da Sociologia, dando-lhe uma identidade e desmembrando-a da psicologia e da filosofia, foi com *Educação e Sociologia* que ele estabeleceu o estatuto epistemológico da Sociologia da Educação. Em ambos os casos, seja para tratar do fato social em geral, seja para tratar da educação como fato social, o objetivo central de Durkheim era atribuir uma objetividade ao seu objeto de análise, separando nitidamente aquilo que são as impressões pessoais acerca do que deveria ser a educação e a natureza mesma da educação enquanto prática social. Analisar e entender a educação como prática social era tarefa para uma ciência social, a Sociologia, cuja tarefa é conhecer; mudar o sistema por um gesto da vontade era tarefa da Pedagogia.

Uma das primeiras tarefas de Durkheim em seu clássico *Educação e Sociologia* é definir sociologicamente a educação. E ele o faz a partir de uma análise crítica do entendimento que tinham da educação alguns autores como John Stuart

Mill, James Mill, Imanuel Kant e Herbert Spencer. Para definir educação, diz Durkheim, é preciso considerar os sistemas educativos existentes, ou que tenham existido, e extrair deles o que eles têm em comum. O primeiro elemento que Durkheim encontra como constitutivo de todas as sociedades conhecidas é a existência de uma geração de adultos, face à qual se apresentam as novas gerações que precisam ser formadas. A educação é, para a sociedade, diz ele, o meio pelo qual ela prepara no íntimo das crianças as condições essenciais da própria existência. O segundo elemento é o fato de que, em todas as sociedades, a educação se apresenta, sempre, sob o duplo aspecto: o de ser ao mesmo tempo uno e múltiplo.

O aspecto múltiplo da educação está ligado à diversificação social produzida pela história das diferentes sociedades e pela diversidade interna própria de cada sociedade. O principal elemento constitutivo dessa diversidade interna é a divisão do trabalho. A tarefa da educação, em seu aspecto múltiplo, é, pois, tanto situar as novas gerações em face da diversidade de ideais, quanto prepará-las para o exercício de uma especialidade exigida por essa divisão do trabalho. No entanto, diz Durkheim, por maior que seja essa diversidade, todos os sistemas educativos repousam sobre uma base comum. Não há povo em que não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Isso é que constitui o aspecto uno da educação, isto é, que há nela de universal, comum a todos. Disso depreende-se que a educação tem a dupla função, em qualquer sociedade observada, de ser, ao mesmo tempo, diferenciadora e homogeneizadora. Vem desse entendimento a clássica definição de educação, como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.” (DURKHEIM, 2001).

Durkheim não apenas criou a Sociologia da Educação como ciência, mas também como disciplina que deveria compor o currículo dos cursos de formação de professores. Para ele, tratava-se de uma disciplina de forte dimensão prática: permitir aos futuros professores conhecer o sistema de ensino para nele atuar com vistas a promover a reconstrução social por meio da educação. Em meados do século XX, no entanto, essa dimensão construtiva da disciplina perdeu força, vindo a renascer, no Pós-guerra, não como um conhecimento a orientar uma prática, mas como uma teoria a orientar uma crítica. Emerge e se consolida, com grande força, inspirado, sobretudo, nas formulações teóricas de Marx e Weber, o “paradigma da reprodução”, que aponta a educação não como fator de reconstrução social, mas de reprodução ideológica (Althusser), cultural (Bourdieu e Passeron), de classes (Baudelot e Establet), da ordem econômica (Bowles e Gintis). Na Inglaterra, centrada nos estudos do currículo, emerge uma Nova Sociologia da Educação, ou NSE, cuja tarefa é analisar como as estruturas de poder ordenam o conhecimento escolar.

Nas últimas décadas, houve uma explosão do objeto de estudo da Sociologia da Educação. Uma enorme quantidade de estudos mapeou a escola tentando entendê-la à luz das relações entre fatores internos (o currículo, a sala de aula, as relações professor/aluno) e externos (a estrutura socioeconômica, a diversidade cultural, as relações entre escola e família). Essas obras apontam para o que constitui, hoje, a problemática central da análise sociológica em educação: a relação entre escola e cultura, considerando a força dos condicionantes materiais e os processos culturais; os participantes são vistos na perspectiva de sujeitos ativos e não unilateralmente determinados pelas estruturas; intensa observação feita no interior do aparelho escolar sobre a vida na escola e fora dela, o mundo do trabalho e das relações sociais; um processo em que análises microsociológicas juntam-se a análises macrosociológicas na tentativa de produzir uma visão de conjunto sobre a instituição escolar e sua relação com a estrutura social.

QUESTÕES COMENTADAS RELACIONADAS

1. A Sociologia da Educação surge historicamente como:

- a) Um ramo da Psicologia Educacional.
- b) Uma doutrina política com fins pedagógicos.
- c) Um campo de estudos voltado a análises econômicas da educação.
- ☒ d) Um desdobramento da Sociologia para compreender os sistemas de ensino nas sociedades modernas.

Comentário: A Sociologia da Educação é uma vertente da Sociologia geral, que surge com a consolidação da escola como instituição central nas sociedades modernas, voltando-se à compreensão dos processos educacionais enquanto fenômenos sociais.

2. Durkheim concebe a educação como:

- a) Um ato espontâneo das crianças em sociedade.
- ☒ b) A ação das gerações adultas sobre as novas gerações, com fins de socialização.
- c) Uma prática puramente psicológica e subjetiva.
- d) Um processo de imposição ideológica do Estado autoritário.

Comentário: Para Durkheim, a educação é um **fato social** exercido pelas gerações adultas sobre os mais jovens, com o objetivo de prepará-los para a vida social.

3. Segundo Durkheim, a educação tem um caráter:

- ☒ a) Uno e múltiplo, sendo simultaneamente homogeneizadora e diferenciadora.
- b) Unicamente individualista, centrado na subjetividade.
- c) Exclusivamente universal e padronizado.
- d) Rejeitado pelas sociedades modernas.

Comentário: O caráter **uno** da educação refere-se aos valores e práticas comuns a todos os membros da sociedade; o caráter **múltiplo** está relacionado à diversidade social e à divisão do trabalho.

4. A vertente teórica da “totalidade dialética” está associada à obra de:

- a) Émile Durkheim.
- ☒ b) Karl Marx.
- c) Max Weber.
- d) Pierre Bourdieu.

Comentário: A totalidade dialética é uma abordagem marxista, que compreende a educação em seu papel de reprodução das relações de produção e das estruturas sociais de classe.

5. A perspectiva da “produção de sentido” é um marco da obra de:

- a) Durkheim.
- ☒ b) Max Weber.
- c) Althusser.
- d) Bowles e Gintis.

Comentário: Para Weber, a análise da vida social passa pelo **entendimento do sentido atribuído às ações sociais**, sendo essa a base da vertente compreensiva da Sociologia da Educação.

6. A “Nova Sociologia da Educação” (NSE), surgida na Inglaterra, tem como foco principal:

- a) A defesa da escola tradicional.
- ☒ b) A análise crítica das estruturas de poder que ordenam o currículo.
- c) A formação religiosa e moral nas escolas.
- d) A neutralidade valorativa do conhecimento.

Comentário: A NSE questiona os currículos escolares enquanto construções sociais marcadas por desigualdades e relações de poder, rompendo com a visão tecnicista da educação.

7. Qual autor é reconhecido por ter estabelecido os fundamentos epistemológicos da Sociologia da Educação como campo específico?

- a) John Stuart Mill.
- b) Paulo Freire.

- ☒ c) Émile Durkheim.
d) Herbert Spencer.

Comentário: Foi **Durkheim** quem sistematizou a Sociologia da Educação como ciência e como disciplina acadêmica, distinguindo-a da Psicologia e da Filosofia.

8. De acordo com a teoria da reprodução cultural de Bourdieu e Passeron, a escola:

- ☒ a) Reproduz as desigualdades sociais por meio da valorização do capital cultural dominante.
b) Garante a igualdade de oportunidades.
c) Está desvinculada de qualquer interesse ideológico.
d) Neutraliza as heranças sociais por meio do mérito.

Comentário: Bourdieu e Passeron afirmam que a escola legitima as desigualdades ao valorizar os códigos culturais da classe dominante, o que favorece a reprodução das hierarquias sociais.

9. A relação entre fatores internos e externos na análise da escola caracteriza:

- a) A fragmentação epistemológica da Sociologia.
b) O abandono das análises sistêmicas.
☒ c) A articulação entre microssociologia e macrosociologia nas análises educacionais contemporâneas.
d) A limitação das investigações ao espaço da sala de aula.

Comentário: As análises atuais da Sociologia da Educação combinam o olhar interno (currículo, relações em sala de aula) com o externo (condições sociais, econômicas, culturais), ampliando a compreensão da escola como instituição social.

10. Sobre a função prática da Sociologia da Educação nos cursos de formação de professores, segundo Durkheim, é correto afirmar que:

- ☒ a) Tem como finalidade formar profissionais capazes de compreender e transformar o sistema educacional.
b) Está voltada apenas à crítica da estrutura escolar.
c) Deve ser suprimida por falta de aplicabilidade.
d) É um conhecimento especulativo sem relevância prática.

Comentário: Durkheim via a Sociologia da Educação como disciplina **fundamental para a formação docente**, fornecendo ferramentas teóricas para a atuação consciente e transformadora dos professores na sociedade.

Psicologia da educação

O ambiente escolar de anos atrás é muito diferente do que encontramos hoje. Isso acontece porque a Psicologia da Educação impacta diretamente nos processos de ensino e aprendizagem para que eles sejam cada vez mais modernos e inclusivos.

Essa área da Psicologia busca estudar tudo que envolve a sala de aula, desde os fatores internos aos externos, para encontrar soluções para os principais problemas que podem dificultar o desenvolvimento de habilidades por meio do conhecimento.

Quer saber o conceito e qual o papel da **Psicologia da Educação**? Então, continue a leitura e confira o nosso texto.

O que é Psicologia da Educação?

A **Psicologia da Educação** é um ramo da psicologia que **estuda comportamento do ser humano no ambiente educacional**. Ou seja, tenta compreender como funciona o processo de ensino e aprendizagem, assim como procura se aprofundar nos estudos das dificuldades de aprendizagem, como a dislalia, a dislexia, o déficit de atenção, entre outros.



Esses estudos ajudam a criar ferramentas e estratégias que podem melhorar os processos de ensino, a forma como os professores lidam com os problemas de aprendizagem dos alunos, a maneira como deve ser feita a inclusão desses discentes e mais.

Dessa forma, é possível transformar positivamente um ambiente escolar para que os alunos tenham mais facilidade de aprender.

Diferenças entre Psicologia Escolar e Psicologia da Educação

Psicologia Escolar e **Psicologia da Educação** não são sinônimos, por isso é importante deixar bem claro a diferença entre elas. A primeira está relacionada à prática, ou seja, é o campo de atuação no qual os conhecimentos da Psicologia da Educação são aplicados.

Já a segunda representa uma área de conhecimento no qual busca-se teoricamente fazer o **estudo do processo de aquisição do conhecimento**. Portanto, a Psicologia Escolar é a prática e a **Psicologia da Educação** é a teoria.

Em resumo, a **Psicologia da Educação** estuda o processo de ensino e aprendizagem e a **Psicologia Escolar** aplica as ferramentas desenvolvidas por ela.

Importância e desafio de unir Psicologia e Educação

A área de Educação passou por muita evolução desde o seu surgimento, e podemos dizer que ainda tem muito para evoluir.

Esse crescimento, em grande parte, tem relação com a aplicação da Psicologia no ambiente escolar. Mas essa união nem sempre foi fácil devido à estrutura rígida de ensino que as instituições tinham antigamente.

Vale destacar que a **união entre a Psicologia e a Educação** é muito importante, pois foi por meio dela que se iniciaram os estudos do comportamento dos alunos e que ficou constatado, por exemplo, que aqueles que são mais agitados não precisam ser punidos, mas sim compreendidos e orientados.

Além disso, essa união também fez com que os processos de ensino e aprendizagem ficassem mais modernos e atendessem a todos os tipos de estilos de aprendizagem.

E, ainda, nesse processo, o professor deixou de ser o centro da sala de aula e os alunos tiveram mais chances de participar **ativamente expressando** suas opiniões e contribuindo com o conteúdo em pauta.

7 Benefícios da disciplina no processo de ensino

Como mencionamos anteriormente, a **Psicologia da Educação** modernizou os processos dentro do ambiente escolar e melhorou as condições tanto para os docentes quanto para os discentes.

Mas as vantagens não param por aqui, veja abaixo os principais benefícios que essa disciplina pode proporcionar:

1. Entender as etapas de desenvolvimento

Afinal, **qual a importância da Psicologia da Educação na prática diária dos professores?**

Quando o professor tem conhecimento sobre as etapas de desenvolvimento dos alunos, fica mais fácil aplicar as melhores técnicas de ensino para que eles possam aprender.



Nesse caso, a **Psicologia da Educação** ajuda a compreender essas etapas e impulsiona a criação de ferramentas úteis para serem usadas em sala de aula.

Assim, os professores têm respaldo para cumprir o seu papel dentro do ambiente educacional.

2. Compreender os métodos de ensino

A **Psicologia da Educação** também ajuda a compreender quais são os métodos de ensino mais eficazes para serem aplicados em sala de aula.

Hoje em dia existem diferentes formatos de aula que conseguem atender aos diferentes estilos de aprendizagem, como **as metodologias ativas de aprendizagem**.

Por exemplo, temos a **sala de aula invertida** na qual o aluno é protagonista e tem uma postura ativa diante do conhecimento. Isso faz com que o processo de ensino e aprendizagem seja mais saudável e prazeroso.

3. Abrir espaço para aconselhamento e orientação

Essa disciplina oportunizou a criação de um espaço dentro do ambiente escolar para que tanto a equipe docente quanto os alunos tivessem **apoio para solucionar problemas internos e externos** que atrapalham o processo de ensino e aprendizagem.

Por exemplo, alunos com dificuldades devido a problemas em casa podem ter amparo para resolvê-los e voltar a se dedicarem às aulas para melhorar o seu desempenho.

4. Entender as particularidades dos estudantes

Outro benefício da **Psicologia da Educação** é conseguir compreender as particularidades dos alunos. Isso porque a vida pessoal de cada um deles interfere no seu desempenho escolar e, em alguns casos, pode impactar no coletivo da sala de aula.

Assim, busca-se **conhecer o discente de maneira integral** para compreender sua personalidade, desejos, estilo de aprendizagem, entre outras características que possam ajudar na melhoria do processo de ensino.

5. Resolver conflitos no ambiente escolar

Com os conhecimentos da **Psicologia da Educação**, fica mais fácil encontrar as melhores estratégias para resolver conflitos, como tensões, agressões, *bullying*, entre outros.

Isso ocorre porque essa disciplina faz simulações de situações problema para descobrir as melhores formas de resolvê-las. Assim, os professores e orientadores conseguem agir dentro do ambiente escolar de maneira mais eficiente nesses casos.

6. Estimular o desenvolvimento de competências

O ambiente escolar não serve apenas para adquirir conhecimento, pois ele também ajuda a desenvolver habilidades comportamentais, como trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, inteligência emocional, autonomia, respeito à diversidade, entre outras.



Nesse caso, a **Psicologia da Educação** cria cenários para que esse desenvolvimento seja possível.

Dessa forma, **os docentes podem aplicar as ferramentas em sala de aula** e ajudar os alunos a obterem competências essenciais para a vida em sociedade.

7. Estimular o autoconhecimento

Os conhecimentos da disciplina também ajudam os professores a estimular nos alunos o autoconhecimento por meio de atividades educativas criativas e lúdicas.

Assim, eles passam a se conhecer melhor e isso influencia positivamente no seu comportamento dentro e fora da academia.

Além disso, tal cenário impacta no interesse em ensinar e aprender, já que os alunos estarão mais abertos ao conhecimento.

Portanto, são esses os **7 principais benefícios da Psicologia da Educação** no processo de ensino e aprendizagem:

1. Entender as etapas de desenvolvimento
2. Compreender os métodos de ensino
3. Abrir espaço para aconselhamento e orientação
4. Entender as particularidades dos estudantes
5. Resolver conflitos no ambiente escolar
6. Estimular o desenvolvimento de competências
7. Estimular o autoconhecimento

Pioneiros da Psicologia Educacional

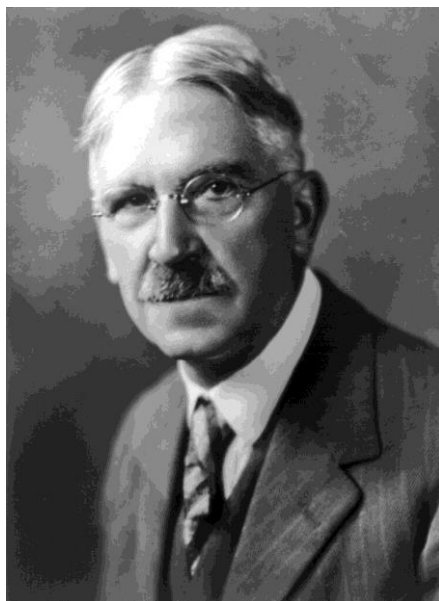
Além de conhecer o que é e qual a importância da **Psicologia na Educação**, temos que saber um pouco da história da Psicologia da Educação. Para isso, vamos falar agora sobre os três pioneiros dessa área do conhecimento, assim você poderá compreender melhor o seu conceito.

Edward Lee Thorndike

Ele é o **precursor da Psicologia Educacional** e enfatizava que ela deveria ter uma base científica. Além disso, afirmava que os professores precisavam estimular nos alunos o desenvolvimento de habilidades, como o raciocínio lógico.



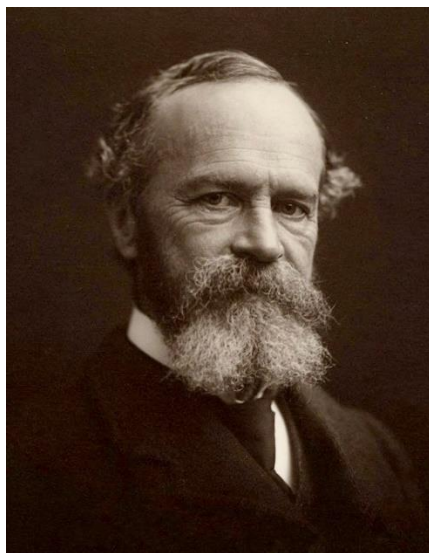
John Dewey



Com Dewey, a ideia de que as crianças deveriam ser estáticas dentro da sala de aula deixou de fazer sentido, pois ele afirmava que elas precisam ser ativas e participar do processo de ensino e aprendizagem de maneira efetiva.

Assim como a escola deveria estimular os pequenos a terem mais autonomia para conseguirem resolver os problemas que a vida impõe. Além disso, ele enfatizava que **o ensino de qualidade é direito de todos** independentemente das suas características físicas ou intelectuais.

William James



James dizia em suas palestras que era necessário prestar mais atenção no processo de ensino e aprendizagem que acontece dentro da sala de aula. Dessa forma, era possível compreender o que podia ser melhorado. Ele também lançou o livro *Principles of Psychology*, que é referência na área.

QUESTÕES COMENTADAS RELACIONADAS

1. A principal diferença entre Psicologia da Educação e Psicologia Escolar é que:

- a) Ambas são práticas voltadas para orientação de alunos.
- b) A Psicologia da Educação aplica intervenções diretas em escolas, enquanto a Psicologia Escolar atua no campo

teórico.

- ☒ c) A Psicologia da Educação é teórica e a Psicologia Escolar é a aplicação prática desses conhecimentos.
- d) A Psicologia da Educação trata apenas de patologias de aprendizagem.

Comentário: A Psicologia da Educação é o campo **teórico** que estuda os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a Psicologia Escolar aplica esses conhecimentos **na prática**, no ambiente escolar.

2. Um dos principais objetivos da Psicologia da Educação é:

- ☒ a) Compreender o comportamento humano no processo de ensino e aprendizagem.
- b) Definir padrões disciplinares para salas de aula tradicionais.
- c) Substituir os métodos pedagógicos clássicos.
- d) Diagnosticar e medicar distúrbios emocionais em estudantes.

Comentário: O foco da Psicologia da Educação é **analisar como se dá o processo de aprender e ensinar**, entendendo os fatores que interferem nesse processo e propondo estratégias para torná-lo mais eficaz e inclusivo.

3. Qual dos benefícios abaixo está diretamente relacionado à capacidade da Psicologia da Educação de lidar com as individualidades dos estudantes?

- a) Promover o ensino híbrido.
- b) Aumentar a competitividade escolar.
- ☒ c) Entender as particularidades dos estudantes.
- d) Reduzir o número de aulas expositivas.

Comentário: A compreensão das **características individuais** dos alunos é essencial para promover uma educação personalizada, inclusiva e eficaz.

4. Para John Dewey, a função da escola é:

- a) Reforçar conteúdos fixos com base na disciplina tradicional.
- b) Estimular apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos.
- ☒ c) Desenvolver a autonomia dos alunos por meio da participação ativa no processo educacional.
- d) Manter as crianças estáticas para melhor absorção do conteúdo.

Comentário: Dewey defendia a escola como um espaço **ativo**, em que o aluno é sujeito do processo, capaz de **resolver problemas reais** e desenvolver autonomia.

5. Segundo a Psicologia da Educação, o professor deve:

- a) Agir como única fonte de conhecimento.
- b) Exercer autoridade rígida sobre o aluno.
- ☒ c) Mediar o processo de aprendizagem com base no conhecimento das etapas de desenvolvimento.
- d) Avaliar apenas com provas objetivas.

Comentário: A prática docente, embasada pela Psicologia da Educação, considera as **fases do desenvolvimento infantil** para selecionar métodos e estratégias pedagógicas adequadas.

6. Edward Thorndike, um dos precursores da Psicologia da Educação, defendia:

- ☒ a) A base científica para os métodos educacionais e o estímulo ao raciocínio lógico.
- b) A exclusividade do ensino religioso nas escolas.
- c) A rigidez disciplinar como fundamento da aprendizagem.
- d) A exclusão dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Comentário: Thorndike foi um dos primeiros a buscar uma **fundamentação científica** para a educação, destacando a importância do **desenvolvimento cognitivo** nos alunos.

7. Um exemplo de metodologia ativa de aprendizagem citada no texto é:

- a) Aula tradicional.
- ☒ b) Sala de aula invertida.
- c) Ensino conteudista.
- d) Avaliação padronizada.

Comentário: A **sala de aula invertida** é uma metodologia que coloca o aluno como **protagonista** da aprendizagem, valorizando sua autonomia e participação.

8. Qual dos pontos abaixo reflete um benefício emocional trazido pela Psicologia da Educação?

- a) Redução do tempo letivo.
- ☒ b) Estímulo ao autoconhecimento.
- c) Aumento do número de avaliações.
- d) Expansão das notas máximas.

Comentário: A Psicologia da Educação promove **atividades lúdicas e reflexivas** que favorecem o **autoconhecimento**, impactando positivamente no comportamento e na motivação dos alunos.

9. William James é considerado importante para a Psicologia da Educação por:

- ☒ a) Chamar atenção para a necessidade de observar o que acontece dentro da sala de aula.
- b) Defender o ensino militarizado nas escolas.
- c) Criar métodos de ensino técnico-industrial.
- d) Introduzir o conceito de avaliação por competências.

Comentário: William James ressaltava a importância da **observação direta do ambiente escolar**, para que se identificassem pontos de melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

10. A partir dos princípios da Psicologia da Educação, como se deve lidar com alunos agitados?

- a) Com sanções disciplinares rigorosas.
- b) Transferindo-os para classes especiais.
- ☒ c) Compreendendo suas necessidades e orientando com empatia.
- d) Proibindo sua participação nas atividades escolares.

Comentário: A Psicologia da Educação rompe com o paradigma punitivo e propõe **compreensão e orientação**, ao invés de punição, para alunos com comportamentos mais ativos ou agitados.

Teorias pedagógicas

O processo educacional envolve muitos conceitos, práticas e teorias diferentes. Essas teorias baseiam estudos e regem algumas linhas de pensamento e conduta de muitos educadores. **No meio educacional, algumas teorias da educação podem ser muito diferentes umas das outras, levando professores a caminhos diversos.** Isso é super interessante, afinal, a educação deve ser refletida e reavaliada a todo momento, sem padronizações muito engessadas.

De todo modo, a maioria das teorias da educação pensam aspectos individuais e sociais do aluno no processo de ensino. **Todo indivíduo, apesar de suas particularidades, desenvolve uma natureza social** que move sua forma de viver. Por isso, as teorias da educação se dividem em dois pontos de vista:

1. **Psicológico:** visa potencializar as capacidades do indivíduo;
2. **Sociológico:** busca desenvolver habilidades sociais e socioemocionais.

Explorar esses aspectos na educação em sala de aula é essencial para o crescimento e desenvolvimento do aluno como cidadão. Além disso, **este processo ajuda a formar habilidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais do indivíduo.**

Quais são as tendências em teorias da educação?

O educador e escritor brasileiro, José Carlos Libâneo, classificou as **tendências pedagógicas em dois grupos, que seriam os liberais e os progressistas**. A análise feita por Libâneo relaciona a educação à estrutura social e conecta a prática pedagógica do professor. Ou seja, **essas tendências em teorias da educação influenciam a posição dos professores na prática docente em relação à sociedade.**

Mas o que são exatamente esses dois grupos de tendências das teorias da educação?

- **Pedagogias liberais:** Teorias não críticas, ou seja, a escola prepara os alunos para o desempenho de papéis pré definidos socialmente;
- **Pedagogias progressistas:** Teorias críticas, ou seja, entendem a educação como um processo sócio-político.

Ou seja, cada vez mais a escola tem desempenhado um papel com fim social. **Tudo isso tem influência de grandes nomes das teorias da educação.** Alguns especialistas contribuíram para o desenvolvimento da pedagogia que temos hoje em dia, como por exemplo:

- Burrhus Frederic Skinner;
- Célestin Freinet;
- Jerome Bruner;
- Lev Vygotsky;
- Jean Piaget;
- Paulo Freire.

Cada um desses pensadores contribuiu na formação das teorias da educação e seus estudos são reconhecidos até hoje. Pensando nisso, **separamos as 6 principais teorias de educação para você conhecer e entender um pouco mais** sobre cada uma delas.

1- Teoria da aprendizagem de Skinner

Em seu livro “Are theories of learning necessary? Psychological Review” (Teorias de aprendizado são necessárias? Revisão Psicológica), Skinner afirma que o ser humano resulta de uma série de combinações. Dentre elas, estão a combinação da herança genética e das experiências adquiridas ao longo da vida. Para ele, **o que mais contribui para a educação não são os estímulos que são feitos no processo de aprendizagem, mas, sim, os estímulos que reforçam este processo.** Ou seja, a memorização é entendida como essencial nesta teoria da educação.

2- Teoria do Construtivismo

Criada por Bruner em seu livro “The process of education” (O processo de educação), a teoria do construtivismo é **muito ligada ao desenvolvimento da criança. Nesta teoria o autor enfatiza o processo da descoberta como foco da aprendizagem.** Ou seja, neste caso, o aluno não é apenas um espectador passivo, mas sim, possui uma participação ativa. Todo este processo acontece por meio de desafios que impulsionam o interesse do aluno pela aprendizagem.

3- Teoria da aprendizagem significativa

Esta teoria, criada por David Ausubel, acredita na aquisição e retenção de conhecimentos de forma significativa para o indivíduo. Ou seja, **o professor deve apresentar sentido na hora de passar o conteúdo ao aluno. Dessa forma, o processo de aprendizagem se torna mais eficaz,** poupando tempo e otimizando recursos. Quando o aluno consegue ver sentido prático no que está aprendendo, a memorização é inevitável.

4- Teoria do Construcionismo

Em seu livro “Mindstorms-Children, computers and powerful ideas” (Tempestades mentais – crianças, computadores e ideias poderosas), Seymour Papert apontou a teoria do construcionismo. Esta teoria é baseada em dois sentidos de

construção do conhecimento. Dessa forma, **ele acredita que as pessoas aprendem enquanto constroem ativamente novos conhecimentos**. Ou seja, vale mais o processo de construção do que a aprendizagem pré definida.

5- Pedagogia da autonomia

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogy of the Opressed” (Pedagogia do Oprimido), explica a pedagogia da liberdade e critica o ensino tradicional. Nesta teoria, **o foco principal é que os conhecimentos sejam compartilhados de forma mútua. Ou seja, professores e alunos aprendem uns com os outros**. O professor então, deixa de ser detentor e passa a ser mediador do conhecimento, possibilitando que o aluno faça suas próprias análises e conclusões.

6- Teorias da educação Construtivista de Piaget

Jean Piaget, aborda a teoria construtivista em seu livro “The Child ‘s Conception of the world” (A concepção infantil do mundo). Esta teoria aborda bastante o conceito de estrutura cognitiva. São exploradas quatro estruturas do cognitivo primário: sensomotor, pré operações, operações concretas e operações formais. **O papel do professor no desenvolvimento dessas estruturas é de facilitador do conhecimento**, dessa forma, a criança deve ter todo o suporte necessário para experimentar e adquirir conhecimentos sem interferências externas.

QUESTÕES RELACIONADAS COMENTADAS

1. Segundo José Carlos Libâneo, as tendências pedagógicas podem ser classificadas como:

- a) Tradicionais e contemporâneas.
- b) Instrucionais e construtivistas.
- ☒ c) Liberais e progressistas.
- d) Cognitivistas e comportamentais.

Comentário: Libâneo classifica as teorias pedagógicas em **liberais** (não críticas) e **progressistas** (críticas), associando-as à forma como a prática docente se relaciona com a estrutura social.

2. As pedagogias progressistas são caracterizadas por:

- a) Prepararem os alunos para papéis sociais previamente definidos.
- ☒ b) Considerarem a educação como processo sócio-político e emancipador.
- c) Rejeitarem qualquer participação ativa do aluno no processo de ensino.
- d) Serem orientadas por normas rígidas de conduta.

Comentário: As pedagogias progressistas são **críticas**, enxergando a educação como um **instrumento de transformação social**, opondo-se à simples reprodução de papéis sociais.

3. Qual das teorias da aprendizagem valoriza a relação entre estímulo e reforço, com foco na repetição e memorização?

- a) Construtivismo de Bruner.
- b) Construcionismo de Papert.
- ☒ c) Teoria da aprendizagem de Skinner.
- d) Pedagogia da autonomia de Freire.

Comentário: Skinner, com base no **comportamentalismo**, defende que o aprendizado ocorre pelo reforço de comportamentos, sendo a **repetição e o reforço positivo** essenciais.

4. De acordo com a teoria de Bruner, o aluno deve:

- ☒ a) Participar ativamente do processo de aprendizagem por meio da descoberta.
- b) Apenas memorizar os conteúdos ensinados.
- c) Aguardar passivamente a instrução do professor.
- d) Priorizar a repetição como principal forma de aprendizagem.

Comentário: Bruner defende o **construtivismo**, onde o aluno **constrói o conhecimento** por meio de situações desafiadoras e **participação ativa**.

5. Qual teoria destaca a importância de o conteúdo escolar ter significado pessoal e prático para o aluno?

- a) Construtivismo de Piaget.
- ☒ b) Aprendizagem significativa de Ausubel.
- c) Pedagogia da autonomia de Freire.
- d) Teoria da aprendizagem de Skinner.

Comentário: Ausubel defende que o conhecimento é mais eficaz quando **tem significado para o aluno**, ou seja, quando ele **consegue relacioná-lo ao que já conhece**.

6. O que diferencia o Construcionismo de Papert do Construtivismo de Piaget?

- a) Papert valoriza o ensino tradicional, enquanto Piaget é progressista.
- b) Piaget propõe aprendizagem por repetição; Papert por simulação.
- ☒ c) Papert foca na aprendizagem por construção ativa e uso de tecnologias, enquanto Piaget estrutura estágios cognitivos.
- d) Ambos rejeitam o uso de computadores na educação.

Comentário: Papert amplia o construtivismo de Piaget com foco na **aprendizagem ativa por meio da tecnologia** e construção de objetos concretos de conhecimento.

7. Para Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia, o professor deve:

- a) Reforçar conteúdos prontos e inquestionáveis.
- b) Impor sua autoridade como fonte única de saber.
- ☒ c) Mediar o processo de aprendizagem e dialogar com os alunos.
- d) Controlar rigidamente o tempo e o comportamento em sala.

Comentário: Freire propõe uma **educação dialógica**, onde o professor **deixa de ser o centro do saber** e passa a **construí-lo junto com os alunos**.

8. A teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo propõe que:

- a) O conhecimento é adquirido apenas por memorização.
- ☒ b) O desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios e depende da interação com o meio.
- c) O aluno aprende melhor em ambientes passivos e controlados.
- d) O professor deve interferir diretamente no raciocínio da criança.

Comentário: Piaget propõe uma teoria do **desenvolvimento em estágios cognitivos**, valorizando a **exploração ativa e espontânea da criança** para construir conhecimento.

9. A pedagogia liberal, segundo Libâneo, tem como uma de suas características:

- ☒ a) A preparação do aluno para funções sociais já estabelecidas.
- b) A transformação crítica da realidade por meio do ensino.
- c) A valorização das diferenças culturais e sociais.
- d) A promoção da autonomia intelectual dos estudantes.

Comentário: As pedagogias **liberais** visam adaptar o aluno à sociedade existente, **sem questionar suas estruturas**, mantendo o **status quo**.

10. Segundo o texto, a principal contribuição das teorias educacionais é:

- a) Uniformizar o ensino nas escolas.
- b) Estabelecer regras rígidas para o comportamento docente.
- ☒ c) Refletir sobre os aspectos psicológicos e sociais do aluno no processo educativo.
- d) Reduzir a atuação do professor à aplicação de conteúdos curriculares.

Comentário: As teorias da educação ajudam os educadores a refletirem sobre **o aluno como ser biopsicossocial**, promovendo práticas que desenvolvam todas as suas dimensões.

Didática e metodologias de ensino

Didática e metodologias de ensino são áreas da pedagogia que se complementam para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. A didática se ocupa do planejamento e organização do ensino, enquanto as metodologias de ensino são as estratégias e técnicas utilizadas para colocar esse planejamento em prática na sala de aula.

Didática:

- É a parte da pedagogia que estuda os métodos e técnicas de ensino, buscando a melhor forma de transmitir o conhecimento.
- Envolve o planejamento, organização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.
- Analisa os princípios e diretrizes da teoria pedagógica e os aplica em diferentes contextos de ensino.
- Considera a natureza dos alunos, os objetivos do ensino e os conteúdos a serem ensinados.
- A didática geral se concentra nos princípios comuns a todos os tipos de ensino, enquanto a didática específica analisa as particularidades de cada disciplina.

Metodologias de Ensino:

- São os métodos e técnicas concretas utilizadas para ensinar, como aulas expositivas, estudos de caso, projetos, etc.
- Englobam as práticas pedagógicas que o professor utiliza para facilitar a aprendizagem dos alunos.
- Existem diversas metodologias, como a tradicional, Montessori, construtivista, Waldorf, sócio-interacionista, entre outras.
- A escolha da metodologia adequada depende dos objetivos de aprendizagem, das características dos alunos e do contexto educacional.
- As metodologias podem ser adaptadas e combinadas para criar estratégias de ensino eficazes.

Relação entre Didática e Metodologias:

- A didática fornece a base teórica e o planejamento, enquanto as metodologias são as ferramentas práticas para colocar esse planejamento em ação.
- A didática auxilia na escolha das metodologias mais adequadas para cada situação de ensino.
- A combinação da didática e das metodologias permite uma abordagem mais completa e eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Exemplos:

- **Didática:**

Um professor pode decidir, com base na didática, que o objetivo é desenvolver o pensamento crítico dos alunos.

- **Metodologia:**

Para atingir esse objetivo, o professor pode utilizar a metodologia de resolução de problemas, onde os alunos são desafiados a encontrar soluções para situações-problema.

Em resumo, a didática e as metodologias de ensino são áreas interligadas que se complementam para garantir um ensino de qualidade, considerando tanto a teoria quanto a prática.

Dentro do processo educacional, é notório a grande formulação em torno do que se espera e sem dúvidas, o esperado é o sucesso geral dentro do processo ensino aprendizagem de todos os sujeitos alunos, assim como, de toda a comunidade escolar de forma em geral. Assim, é de extrema importância ações pedagógicas dentro do processo ensino aprendizagem com relação a aplicabilidade de diversas habilidades em prol de conceitos construído através das mesmas nas mais diversas ações socioeducativas. “O educador é o que educa os educando, os que são educados; o educador é o que sabe, os educando, os que não sabem; o educador é o que pensa, os educando, os pensados”; (FREIRE, 1970, p. 59). O grande mestre Paulo Freire se referia a educação, como; educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano. Sendo assim, é dentro desse processo de vida cotidiana e socioeducativo que construiremos espaços de sucesso e harmonia. É preciso buscar formas de conquistar esse sucesso dentro do espaço educacional, em especial com todos os sujeitos alunos e comunidade escolar em geral.

Para ter sucesso em determinados lugares de atuação são necessárias algumas ações de extrema importância que de alguma forma ou de outra, vão de encontro com os planos e ações que se deseja. Dentro do processo educacional, é notório a grande formulação em torno do que se espera e sem dúvidas, o esperado é o sucesso geral dentro do processo ensino aprendizagem de todos os sujeitos alunos, assim como, de toda a comunidade escolar como um todo. O grande líder sul africano Nelson Mandela, destacava, que; “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. (BRITO, 2020). Assim sendo, é imprescindível que haja metodologias de ensino para fins de utilização de todas as formas do uso de ferramentas em que todos os educadores devam usar para fins de transmitir os mais variados conhecimentos de cada docente aos sujeitos alunos de forma em geral. Destacando assim, o grande e fundamental papel da educação como forma de transformação e arma vinil para as mais várias mudanças que nosso mundo pode ter.

Assim, é de extrema importância ações pedagógicas dentro do processo ensino aprendizagem com relação a aplicabilidade de diversas habilidades em prol de conceitos construído através das mesmas nas mais diversas ações socioeducativas.

“O educador é o que educa os educando, os que são educados; o educador é o que sabe, os educando, os que não sabem; o educador é o que pensa, os educando, os pensados; o educador é o que diz a palavra, os educando, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educando, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educando, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua, os educando, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático, os educando, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educando, estes devem adaptar se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educando, meros objetos” (FREIRE, 1970, p. 59).

Ademais, é preciso ações com mais didáticas dentro do processo de aprendizagem, usando assim, teorias pedagógicas na aplicabilidade de habilidades em prol do processo ensino aprendizagem de forma em geral junto aos sujeitos alunos etc.

1 – METODOLOGIA DE ENSINO, TEORIAS PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM.

Em se falando e ou construindo um trabalho sobre dois assuntos superimportantes, é necessário darmos alguns valores estruturais sobre ambos no quesito ensino aprendizagem de modo geral. Um tem por base a construção de metodologias de ensino, que por certo, compreende toda formação de ferramentas a serem usadas por docentes na construção de serem repassados todos os conhecimentos possíveis aos sujeitos alunos de forma abrangedora e enriquecedora dentro do processo educativo. No outro ponto, temos a construção dentro de uma dinâmica entre o conhecimento pré-existent e os novos tipos de conhecimentos que serão adquiridos no seguir do tempo; assim, as teorias de aprendizagem buscaram reconhecer e aplicar, dinâmicas junto a evolução cognitiva de ambos os sujeitos, aferindo e ao mesmo tempo, provocando mais formas de conhecimentos entre as relações de modo em geral. Metodologias didáticas para aprendizagem e Teorias pedagógicas teorias pedagógicas de aprendizagem e aplicação de habilidades, nada mais é, do que uma construção em torno da instigação de buscas de mais conhecimentos a serem aplicados dentro do processo ensino aprendizagem.

Assim sendo, é importante ter a compressão de o modo como as pessoas e ou os sujeitos alunos de forma geral aprendem, e ainda as condições necessárias para essa aprendizagem. Ou seja, dentro desse processo, a aprendizagem não é apenas inteligência ou construção de conhecimento, mas, um certo intuito de identificação pessoal e relação através de diversas formas de interação social e comportamental em si. Segundo Silveira (2002), na busca pelo desenvolvimento, a sociedade se organiza e define suas instituições e o sistema de produção é o responsável por esta organização. Assim, as formas organizacionais e direcionadas, tem por base a melhor forma de se conduzir e ao mesmo tempo ensinar e aprender, assim como o grande mestre Paulo Freire sempre se referia a educação no conjunto, docente e discente.

Para abordarmos quatro teorias da aprendizagem, destacamos em primeiro plano, o construtivismo, que por sinal nos demanda ações de construção de algo que já existe, porém, que necessita de formas e ou moldes para sua formação cognitiva de forma a ser considerada como mecanismo de algo eficaz. Onde, no meio onde o próprio sujeito se vive, é que lhes será ensinado e ou construído: Daí a importância de se ter noção de instrução, construção e ao mesmo tempo atenção para tais feitos e efeitos nesses sujeitos. Segundo Piaget (1997), construtivismo é o processo de aprendizagem do indivíduo de acordo com interações e perturbações do conhecimento em seu meio, considerando, como critério, a idade do indivíduo relacionada ao contexto. Ainda, segundo Piaget, a aprendizagem construtivista necessita que o aluno passe pelo processo de: perturbação do equilíbrio dos seus conceitos; conservação, que é a compensação da modificação simultânea do objeto; e assimilação x acomodação do mesmo conceito. O cognitivismo vem de ações que serão desenvolvidas nos sujeitos, que por sinal, terão oportunidade de, através de conhecimentos e ou instigações prévias, aprenderem e ou desenvolverem novas formas de conhecimentos. Assim sendo, sabemos que a partir do processo cognitivo os sujeitos conseguem desenvolverem suas capacidades intelectuais e emocionais. Para Piaget (Apud Lima, 1984), o desenvolvimento da mente é um processo dialético que ocorre por meio da autorregulação. Para este autor, todos os processos vitais, sejam eles psicológicos, biológicos ou sociológicos, se comportam da mesma forma. Isto significa que, diante das dificuldades de assimilação, o organismo se acomoda (modifica), e assim pode assimilar sucessivas vezes. O resultado entre a assimilação e a acomodação é a adaptação. O comportamentalismo e ou behaviorismo, são bases de que o comportamento em si, define se, como forma estrutural dentro do processo da educação em junção ao sujeito a ser aplicado.

O behaviorismo é encontrado no ensino tradicional, pois se baseia em estímulos, respostas e reforços. As notas das avaliações e elogios, por exemplo, podem ser entendidas como reforço. Ou seja, é parte fundamental segundo seus representantes, como; Ivan Pavlov e Burrhus Frederic Skinner, que tinha como mente as questões empiristas etc. “De acordo com Pavlov, o requisito fundamental é que qualquer estímulo externo seja o sinal (estímulo neutro) de um reflexo condicionado e se sobreponha à ação de um estímulo absoluto” (LA ROSA, 2003, P. 45). Já o interacionismo, tem como base, o conhecimento como forma de linguagem a ser desenvolvida com seus impulsionamentos. Fato esse que coloca o ser sujeito com mais interação e ao mesmo tempo, provocados no sentido de se aprender mais entre o meio em que se vive e se é instruído. Vygotsky, o representante do interacionismo, nos remete, que o sujeito constrói o conhecimento pela aprendizagem, promovendo o desenvolvimento mental, e por meio dele, deixaria de ser um animal para se tornar um ser humano. Assim, ao deixar de ser um animal, Vygotsky remete nos, no aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem para o melhor desenvolvimento do ser e ou sujeito aluno, em se falando dentro do processo educacional.

O grande mestre Paulo Freire se referia a educação, como; educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano. Sendo assim, é dentro desse processo de vida cotidiana e socioeducativo que construiremos espaços de sucesso e harmonia. É preciso buscar formas de conquistar esse sucesso dentro do espaço educacional, em especial com todos os sujeitos alunos, que por sinal, se forem bem, será sem dúvidas a força maior de sucesso em determinada instituição. Por outro lado, toda comunidade escolar deve estar inserida dentro do processo educacional em formas de se conquistar sucesso como um todo. Algumas situações em que se pode conquistar esse sucesso: respeito; algo que se deve ter como um todo, observando e cuidando com todas as formas de diferenças e situações em geral. A construção; algo que se alicerça diante de cada espaço e ação em prol de um espaço e ações em prol de um todo. A concentração; algo espetacular, onde dentro desse propósito, é que se constrói ações e situações dentro do desenvolvimento socioeducativo de sujeitos alunos, comunidade escolar e localidade como um todo. Desempenho; algo a se medir, criar, conquistar e receber. Onde dentro do mesmo é que avaliaremos todas as situações em decorrência do processo a se existir. E a informação; essa que por sinal deixa tudo e todos com o sentimento de estarem participando de um processo democrático e participativo de forma em geral, como um objetivo em comum. A educação melhor para todos! Assim, dentre todos esses adjetivos de suma importância, destaca se, que nem o diretor e ou docente é o detentor de todo o saber, mas, que detém espaço educacional com a participação de todos, para todos e por todos; O educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. (GADOTTI,1999, P.13).

Dentro da visão pedagógica as questões democráticas, vão desde a participação plural entre sujeitos alunos, docentes e toda comunidade escolar, a uma série de acontecimentos que possa desenvolver e sublinhar a democracia como um todo dentro do processo ensino aprendizagem. Democracia não é puro e simplesmente ações que envolva política e ou governos em si, mas ações que coloca como um todo, o direito de participar, ouvir e serem ouvidos, sejam onde for. “Democracia não é apenas uma idéia e um ideal a atingir, mas é um modo concreto de vida, um processo de experiência que vai enriquecendo o próprio processo, o qual, desta forma, avança.” (DEWEY, apud NEUTZLING,1984, p.87). Sendo assim, dentro do processo democrático na formação social, devem se, considerar as ações em conjunto das relações e práticas sociais, e dentro do processo educacional, é mais que essencial que isso ocorra. Como exemplos, destacamos; o próprio PPP, que é uma ação que se constroem ouvindo a todos e para todos; ainda, termos docentes que tenha ouvidos e sensibilidade para ver e denotar as várias situações encontradas durante os períodos de aula junto aos sujeitos alunos; ainda, a promoção de encontro dentro e fora do contexto escolar de encontros com sujeitos alunos, pais e toda comunidade escolar, colocando os, como forma de participantes do processo ensino aprendizagem em si. O planejamento participativo, seria algo interessante e democrático que teria a participação de todos para o bem maior dentro da escola. Abrir as portas da escola e receber toda comunidade escolar para fins de eventos e ou outras ações que poderiam ter a participação de alunos, pais e comunidade escolar em geral, colocando assim, o interesse pela escola de seus filhos, de seu bairro e ou cidade. E muitas outras ações que dignificaria e transformaria a vida escolar de todos e por todos. É preciso trabalharmos para termos uma escola de qualidade para todos, que respeita o indivíduo com suas diferenças, limitações e outros tantos fatores, e que trata todos os sujeitos alunos como construtores de sua própria aprendizagem dentro do processo ensino aprendizagem e vida futura. Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pela liberdade de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade de opressão intelectual e moral (PIAGET 1978, p. 73).

O professor nada mais é do que um mediador, atento a a todos os acontecimentos dentro do processo educacional no ensino aprendizagem, assim sendo, é preciso que o mesmo se intensifique cada vez mais dentro de cada situação problema que vier acontecer junto aos sujeitos alunos e ao mesmo tempo, estarem cuidadosamente sensível a qualquer fato e ou situação. Quando se tem esses preceitos, ele se tornará um facilitador de quaisquer situações, olhando sempre para cada momento e ao mesmo tempo, analisando como será resolvido isso ou aquilo que

surgir em cada momento. Técnicas e métodos devem ser abordados e preparados para se dirimir em cada ocasião, um deles é se por frente a frente com qualquer situação sem expor ao sujeito a quaisquer formas de constrangimento e tentar solucionar o que vem a ser o ocorrido. Assim sendo, a teoria e a prática são algo em comum, que por si, poderá e deverá resolver várias situações, como citamos acima.

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (Freire, 1983, p.149).

Outrossim, entendo que para se ter essa prática e ao mesmo tempo a teoria ou vice-versa, é imprescindível que os docentes se posicionem em particularidade de apoio a disseminação de ações socioeducativas que vão de encontro com cada realidade dentro do âmbito educacional e instigação dos próprios sujeitos alunos para um contexto de trabalho com abrangência de apoio múltiplos entres ambos. Nesse sentido, faz se necessário que mesmo dentro da aplicabilidade da pratica dentro das salas de aulas, é importante se desenvolver as práticas existentes, exemplo; ensinamos sobre saúde do corpo humano, nesse sentido, é muito interessante leva lós junto a um médico e ou sistema de saúde para fins de conhecer de perto cada situação estuda em sala de aula; quando falamos em história, sobre patrimônio e ou cultura colonial, é interessante montar uma aula campo, onde levaríamos os mesmos sujeitos para conhecer de perto, por exemplo o patrimônio da Cidade de Goiás que guarda rica estrutura e histórias com referência a tal temática; outra situação, se falamos tanto em política e até mesmo corrupção, porque não ensina lós e leva lós, a uma aula nas câmara legislativas para conhecerem mais sobre leis, ações e como ocorre as mais diversas situações dentro do campo política e ao mesmo tempo, o que se pode fazer para evitar corrupção e outros assuntos relacionados. Isso, acredito que sim é prática e ao mesmo tempo a teoria. Outro exemplo interessante é a semana das profissões que algumas universidades realizam, eu mesmo já levei vários alunos para conhecerem de perto os diversos cursos e suas ações para fins de conhecimentos e até provoca lós a se decidirem no que pretendem estudar dentro de uma faculdade. Segundo Freire, “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Assim, é preciso agimos como provocadores dos que ensinam a teoria, mas que os colocam como construtores de práticas a serem observadas e construídas. Diante disso, é mais que notório o papel docente que orienta no sentido vocacional, antes que pressões pressupõem dos próprios sujeitos alunos no sentido de requerem mais do que “simples” praticas didáticas tradicionais existentes há anos, não que devemos deixá-las para lá, mas, aperfeiçoa-las de forma a ser desenvolvidas e aplicadas para fins de um processo de construção no ensino aprendizagem dos discentes de forma em geral. Não somos apenas objeto da História, mas seus sujeitos igualmente. A partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógico. (FREIRE, 1997, pg. 89). Ou seja, nossas vidas e ações em geral, devem ser programadas e ao mesmo tempo, ditada para fins de progressões e crescimentos, em especial nos quesitos ensino aprendizagem junto a sujeitos alunos e ou todos corpo docente e comunidade escolar. Assim sendo, a leitura crítica nos reorganiza para fins de interpretações e ao mesmo tempo, em análise de termos boas convivências, e literalmente reorganizamos nossas vidas no contexto interpessoal no sentido de nos entendermos e ao mesmo tempo, entender ao próximo junto as suas necessidades e ações.

Paulo Freire, para mim, o grande mestre da educação que pensou mais no próximo, do que em si mesmo, nos retrata como seres viventes que necessitamos sempre mais e mais do aprender junto ao ensinar. Segundo Freire, é a curiosidade que nos rodeia, que nos faz impulsionar com a finalidade de buscarmos sempre mais. Quando tenho curiosidade por algo, é certo que norteari em busca de solucionar aquele desejo de descobrir e ao mesmo tempo redescobrir o que me aflige. Por certo, é nas buscas do dia a dia, que chegaremos ao mais alto ponto das redescobertas, tanto que, quando me paio no tempo, fico como a inercia, mas quando luto em me redescobrir, novidades para meu aperfeiçoamento chega para agregar me. Um exemplo disso é as formações continuadas. Todo docente deve participar de formações para fins de agregar conhecimentos e sucessivamente repassar aos demais dentro do campo da educação e vida em comum, com mais aperfeiçoamento de nossas habilidades e construção de mais conhecimentos para nós e aos nossos arredores.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Em de acordo com Delors, é de suma importância a formação contínua, que diga se de passagem, elenca se, com a finalidade de agregação continuada de mais conhecimentos, com a finalidade positiva de passar repassar em forma de trabalhos projetados e aplicados aos laborais de suas funções como educadores e regentes. Assim, deve se destacar

que, não significa ter uma formação sem qualidade, mas que a busca da formação contínua nos colocará com maior bagagem ainda para um denominador comum de extrema construção de mais ações em prol do projeto de aprendizagem com mais qualidade e quantidade.

Vejo como uma luta árdua, porém de qualidade e enriquecimento intelectual a busca e ao mesmo tempo disposição para se encarar com muito zelo, estudos a mais como formação continuada. Relembremos a grande citação de Mandela, que somente com a educação poderemos ajudar a mudar o mundo, ela é a arma mais poderosa para criar e transformar. Imagina um mundo sem lutadores e dispostos a lutarem, estudarem mais, aplicarem e desenvolverem. Ficariamos como inercio, ou seja, com grande agregação prática, mas vazio de novos aprenderes. A que ponto chegariam nossas propostas pedagógicas? Uma pergunta que nos leva a reflexão limitada, para aqueles em que não se busca para sua formação. É preciso buscar meios, tempo, disposição e animo dobre, para melhores conquistas de altos nivelamentos. Isso sim, seria o início maior de metodologias didáticas. Até porque, quando ensino, aprendo, e quando aprendo, sou ensinado. Nesse sentido, afirma Garcia (1999, p.22) que;

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola.

Veja, que a atribuição do autor é no sentido transformador com atuação permanente dentro do processo ensino aprendizagem de qualidade, e com relevantes ações teóricas e metodológicas pedagógicas para si e para o conjunto da obra em geral. Neste caso, a obra seria o processo educacional com mais qualidade e influencia provocadora aos sujeitos alunos, corpo docentes e comunidade escolar, além, é lógico de ser um canal de influência para outros profissionais da educação, que como o sujeito e sua ação protagonista, fará também, que outros busquem esse protagonismo influenciador participativo ativo em prol de todo conceito educacional.

Nesta perspectiva, devemos destacar que a formação continuada, para fins agregador de conhecimentos e sucessivamente serem usados como modo teórico e prático com projeto pedagógico, não é simplesmente correr e estar em vários cursos e ações, mas sim, ao focar naquilo que possa construir em nós, um elo maior com a finalidade de mais conhecimentos e agilidades em ações que consolidaram mais dinâmicas no campo educacional. Veja, que o próprio ambiente escolar com suas ações pedagógicas, formação e outras tantas situações, podem ser sem dúvidas, espaços de formações e construção de conhecimentos. Como confirma Nóvoa (1992, p.13);

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento.

Nesta premissa, as várias ações pedagógicas fazem com que, profissionais da educação, se tornam sujeitos amparados e difundidos pelos conhecimentos com grandes avanços junto ao processo ensino aprendizagem de qualidade em sua total praticidade, em especial, no conceito de sua aplicabilidade juntos as ações pedagógicas em salas de aulas com sujeitos alunos e suas dinâmicas educacionais.

Portanto, é preciso sermos discentes com olhares e ações de cunho curioso, críticos e ambicioso na prerrogativa de aprender, compreender e dividir o que conquistamos. Assim, teremos a construção do conhecimento em nós, como formas disseminadoras para outros sujeitos, em especial, os de nossas salas de aulas e instituição educacional como um todo. Como ressaltou Freire (1983, p. 27):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Dito isso, temos a compreensão de que, conhecer é algo de extremo valor, que com nossas aptidões e ações, podem provocar e ao mesmo tempo, construir um mundo melhor através dos receptores que temos juntos a nós, neste caso, aqueles que receberão de nós o conhecer em forma de assertivas formações aos sujeitos alunos através das teorias e práticas pedagógicas ministradas. Neste sentido, o ensino escolar deve ser um sistema dinâmico, suscetível à inovação, que leva em consideração a complexidade da realidade atual (COLOM, 2003). Diante de tal afirmação, incrementamos a confirmação que, dentro do processo educacional, é indispensável uma atuação dinâmica e inovadora em cada momento, ambos com a finalidade de enriquecimento dos trabalhos laborais em sala de aula e outros meios

pedagógicos. Contudo, é primordial o trabalho em conjunto com todos e para todos dentro do espaço educacional e sua formação inovadora dos educandos. Verderi (2009) declara que:

O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando.

Enfim, é preciso inovarmos para assim termos uma teoria e ao mesmo tempo, um método pedagógico dinâmico com a finalidade de produzirmos uma aprendizagem de qualidade e quantidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do processo ensino aprendizagem é notório o trabalho com direcionamento a várias habilidades, assim sendo, é imprescindível que as questões teóricas e práticas estejam envoltas no contexto educacional, não simplesmente para fins de uso nominal, mas para fins de como a própria palavra diz, pratica lá. Considera-se, ainda que, dentro do processo educacional, as buscas de mais aprenderes e sucessivamente pratica lá junto aos sujeitos alunos é de suma importância, mas advém que, toda comunidade escolar também deve fazer parte desse mesmo processo educacional. Veja que, cada docente deve ser junto as habilidades dentro do processo educacional, ator e autor no mesmo tempo, desenvolvendo para si e para os sujeitos alunos e toda comunidade escolar em geral, aptidões variadas que agregaram valores históricos e culturais dentro do processo ensino aprendizagem. Veja na citação de Pimenta:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76).

Acredito que as transformações que tanto sonhamos e lutamos, se conquista de forma a abranger sucintamente o que aprendemos, ensinamos e ao mesmo tempo provocamos dentro das esferas sociais, a começar pela escola, nos discentes, comunidade escolar, até chegar em todos. Só assim, poderemos ver o mundo transformados por aqueles que ensinamos e aprendemos ao mesmo tempo. Colocando os, como protagonistas de ações que mudarão para sempre a vida de todos!!

QUESTÕES RELACIONADAS COMENTADAS

1. A principal diferença entre Didática e Metodologias de Ensino é que:

- a) A didática é prática e as metodologias são teóricas.
- b) A didática se refere ao conteúdo e as metodologias à avaliação.
- ☒ c) A didática fornece o planejamento teórico, enquanto as metodologias são as estratégias práticas de ensino.
- d) A didática é específica por disciplina e as metodologias são genéricas.

Comentário: A didática trata do planejamento e organização do processo de ensino, enquanto as metodologias se referem às **ações concretas** utilizadas para facilitar a aprendizagem.

2. A didática geral tem como principal característica:

- a) Ser voltada apenas para o ensino infantil.
- b) Trabalhar exclusivamente com metodologias tradicionais.
- ☒ c) Estudar os princípios comuns a todos os tipos de ensino.
- d) Adaptar conteúdos específicos de cada disciplina.

Comentário: A didática geral aborda os **princípios universais do ensino**, aplicáveis a qualquer área do conhecimento.

3. Em relação às metodologias de ensino, é correto afirmar que:

- a) Não podem ser combinadas entre si.
- ☒ b) Devem ser escolhidas conforme os objetivos de aprendizagem e o perfil dos alunos.
- c) São fixas e não admitem adaptações.
- d) São sempre mais eficazes do que a didática.

Comentário: A escolha da **metodologia ideal depende do objetivo educacional, do contexto da sala e das características dos alunos**, exigindo flexibilidade por parte do professor.

4. Quando um professor decide utilizar estudos de caso ou resolução de problemas como estratégia pedagógica, ele está utilizando:

- a) Princípios de avaliação institucional.
- ☒ b) Metodologias de ensino.
- c) Fundamentos da didática geral.
- d) Estratégias de avaliação somativa.

Comentário: Essas são **técnicas concretas de ensino** que se enquadram nas metodologias utilizadas em sala de aula para atingir objetivos previamente definidos.

5. A função da didática no processo de ensino-aprendizagem é:

- a) Padronizar o ensino por meio de práticas fixas.
- b) Organizar os conteúdos de forma alfabética.
- ☒ c) Planejar, organizar e avaliar o processo de ensino de forma eficaz.
- d) Criar novas disciplinas para o currículo.

Comentário: A didática visa **planejar e organizar o ensino**, alinhando conteúdos, métodos e avaliação, garantindo coerência pedagógica.

6. A escolha de uma metodologia como a Montessori ou a sociointeracionista deve considerar:

- a) A tradição da escola.
- ☒ b) As características dos alunos e os objetivos da aprendizagem.
- c) A preferência do professor.
- d) A obrigatoriedade legal.

Comentário: A metodologia deve ser **adequada ao perfil dos alunos, aos objetivos educacionais e ao contexto de aprendizagem**.

7. A combinação entre didática e metodologia é essencial porque:

- a) Substitui o currículo oficial.
- b) Garante que o aluno não precise ser avaliado.
- ☒ c) Une teoria e prática, otimizando o processo de ensino-aprendizagem.
- d) Elimina a necessidade de planejamento.

Comentário: A integração entre a **base teórica (didática)** e a **ação prática (metodologia)** proporciona uma abordagem **completa e eficaz** no ensino.

8. A didática específica tem como foco:

- a) A formação continuada dos professores.
- ☒ b) A adaptação dos métodos às particularidades de cada disciplina.

- c) A elaboração de provas objetivas.
- d) O uso exclusivo de tecnologias educacionais.

Comentário: A **didática específica** considera as **características e exigências de cada área do conhecimento**, orientando como ensinar cada conteúdo.

9. Um professor que escolhe trabalhar com projetos para promover a aprendizagem está:

- a) Aplicando uma técnica tradicional de ensino.
- ☒ b) Utilizando uma metodologia ativa de ensino.
- c) Ignorando a importância da avaliação formativa.
- d) Utilizando a didática clássica.

Comentário: Trabalhar com **projetos** é uma **metodologia ativa** que estimula a participação e o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.

10. Sobre a relação entre didática e metodologia, é correto afirmar:

- a) A didática é opcional, já a metodologia é obrigatória.
- ☒ b) A didática orienta a escolha das metodologias mais adequadas.
- c) A metodologia substitui completamente a didática.
- d) A didática serve apenas para professores iniciantes.

Comentário: A **didática oferece os fundamentos e o planejamento teórico**, orientando a **seleção das metodologias** mais apropriadas ao contexto educacional.

Teorias e práticas de currículo

As teorias e práticas de currículo abrangem um campo amplo e complexo, buscando entender como o conhecimento é selecionado, organizado e ensinado, e como isso afeta o processo de aprendizagem. Basicamente, as teorias curriculares se dividem em três grandes grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas, cada uma com suas particularidades e foco.

Teorias Tradicionais:

- **Ênfase:** Objetivos de aprendizagem, conteúdos, métodos de ensino e avaliação.
- **Visão:** O currículo é visto como um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, com foco na eficiência e padronização.
- **Críticas:** São acusadas de serem conteudistas e pouco preocupadas com as necessidades e contextos dos alunos.

Teorias Críticas:

- **Ênfase:** Poder, ideologia, reprodução social e cultural, relações sociais de produção.
- **Visão:** O currículo é visto como um instrumento de poder, capaz de reproduzir desigualdades sociais, mas também de promover a conscientização e a emancipação.
- **Autores:** Escola de Frankfurt, autores como Max Horkheimer e Theodor Adorno.

Teorias Pós-Críticas:

- **Ênfase:** Construção social do conhecimento, linguagem, identidades, multiculturalismo, gênero, raça.
- **Visão:** O currículo é visto como uma prática discursiva, uma construção social que atribui sentidos e significados, e que pode ser contestada e ressignificada.
- **Autores:** Pós-estruturalismo, pós-colonialismo.

Práticas Curriculares:

- **Currículo Formal (prescrito):** Documentos oficiais que estabelecem o que deve ser ensinado.
- **Currículo em Ação (real):** O que acontece de fato em sala de aula, a prática pedagógica.
- **Currículo Oculto:** Inúmeros elementos não intencionais que são transmitidos aos alunos, como valores, normas e comportamentos.
- **Extensão:** Atividades práticas que visam aproximar a teoria da realidade e da comunidade.

Relação entre Teoria e Prática:

- A teoria fornece um quadro conceitual para entender o currículo e suas implicações, enquanto a prática é o espaço onde a teoria é aplicada e testada.
- A prática curricular deve ser reflexiva, buscando constantemente analisar o impacto das escolhas teóricas e práticas no processo de ensino-aprendizagem.

Importância do Estudo:

- Compreender as teorias curriculares permite aos educadores refletir sobre suas próprias práticas e tomar decisões mais conscientes e eficazes.
- O estudo do currículo também ajuda a entender como as questões de poder, ideologia e identidade influenciam a educação.

• O **currículo** escolar abrange as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para os diferentes níveis de ensino.

Ele deve contribuir para construção da identidade dos alunos na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos. Além de ensinar um determinado assunto, deve aguçar as potencialidades e a criticidade dos alunos.

Nessa perspectiva, a função da teoria curricular é compreender e descrever fenômenos da prática curricular. É através da teoria que teremos a compreensão do objeto e intenções de um determinado grupo social. Temos como teorias do currículo:

- **Teorias tradicionais:** ela tem como objetivo principal preparar para aquisição de habilidades intelectuais através de práticas de memorização. Esse tipo de currículo teve origem nos Estados Unidos e tem como base a tendência conservadora, baseada nos princípios de Taylor, esse que igualava o sistema educacional ao modelo organizacional e administrativo das empresas.
- **Teorias críticas:** argumenta que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. Isso está implícito nas disciplinas e conteúdos que reproduzem a desigualdade social que fazem com que muitos alunos saem da escola antes mesmo de aprender as habilidades das classes dominantes. Percebe o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas.
- **Teorias pós-críticas:** nessa perspectiva o currículo é tido como algo que produz uma relação de gêneros, pois predomina a cultura patriarcal. Essa teoria critica a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência. Outra perspectiva desse currículo

é a fundamentação no pós-estruturalismo que acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado. Questiona também o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade.

É por causa dessa divergência entre as teorias curriculares que a escola deve procurar discutir qual currículo ela quer adotar para se chegar ao objetivo desejado. Essa escolha deve ser pensada a partir da concepção do seu Projeto Político Pedagógico, esse que deve fundamentar a prática teórica da instituição e as inquietudes dos alunos.

QUESTÕES RELACIONADAS E COMENTADAS

1. As teorias tradicionais de currículo são caracterizadas principalmente por:

- a) Ênfase nas identidades culturais e na linguagem.
- b) Preocupação com as relações de poder e a reprodução social.
- c) Foco nos objetivos de aprendizagem, conteúdos e avaliação.
- d) Questionamento dos discursos hegemônicos por meio do multiculturalismo.

Gabarito: c)

Comentário: As teorias tradicionais enfatizam a eficiência, os conteúdos e os métodos formais de ensino, valorizando a padronização e os objetivos educacionais.

2. Uma crítica comum às teorias curriculares tradicionais é:

- a) A valorização excessiva da construção social do conhecimento.
- b) A rejeição dos documentos oficiais que orientam o ensino.
- c) A ausência de critérios objetivos para avaliação dos alunos.
- d) O conteudismo e a desconsideração dos contextos dos alunos.

Gabarito: d)

Comentário: As teorias tradicionais são frequentemente criticadas por desconsiderarem a realidade social dos alunos, focando apenas na transmissão de conteúdos.

3. A principal preocupação das teorias críticas de currículo é:

- a) A eficiência na aplicação de métodos e conteúdos.
- b) A reprodução e a contestação das ideologias e desigualdades sociais.
- c) A neutralidade do conhecimento escolar.
- d) A formação técnica do professor.

Gabarito: b)

Comentário: As teorias críticas veem o currículo como um instrumento de poder e buscam promover a consciência crítica e a emancipação dos estudantes.

4. Qual das alternativas representa corretamente a visão das teorias pós-críticas?

- a) O currículo é uma ferramenta neutra de transmissão de saberes universais.
- b) O currículo deve ser estruturado exclusivamente com base nas competências técnicas.
- c) O currículo é uma construção social que envolve linguagem, identidade e cultura.
- d) O currículo deve seguir rigorosamente os documentos oficiais sem margem para adaptação.

Gabarito: c)

Comentário: As teorias pós-críticas entendem o currículo como uma prática discursiva e cultural, marcada por questões de identidade, gênero e linguagem.

5. O currículo oculto pode ser definido como:

- a) A proposta pedagógica elaborada pela equipe docente.
- b) Os documentos oficiais que orientam os conteúdos escolares.
- c) As práticas formais de ensino e avaliação.
- d) Elementos não explícitos transmitidos no ambiente escolar, como valores e normas.

Gabarito: d)

Comentário: O currículo oculto é formado por valores, atitudes e normas que os alunos absorvem sem que estejam formalmente nos planejamentos educacionais.

6. A relação entre teoria e prática no campo do currículo implica que:

- a) A prática pedagógica deve ignorar os referenciais teóricos.
- b) A teoria é um fim em si mesma e não precisa ser aplicada.
- c) A prática permite aplicar, testar e refletir sobre a teoria.
- d) A teoria e a prática devem ser estudadas separadamente.

Gabarito: c)

Comentário: A prática curricular serve como espaço de aplicação e reflexão sobre as teorias, permitindo analisar seus impactos na aprendizagem.

7. Entre os principais autores relacionados às teorias críticas do currículo, destacam-se:

- a) Jean Piaget e Maria Montessori.
- b) Max Horkheimer e Theodor Adorno.
- c) Paulo Freire e John Dewey.
- d) Michel Foucault e Pierre Bourdieu.

Gabarito: b)

Comentário: Horkheimer e Adorno são pensadores da Escola de Frankfurt, base teórica das abordagens críticas no campo educacional.

8. A ideia de que o currículo pode ser "ressignificado" e contestado está mais associada às:

- a) Teorias tradicionais.
- b) Teorias críticas.
- c) Teorias pós-críticas.
- d) Práticas extensionistas.

Gabarito: c)

Comentário: As teorias pós-críticas abordam o currículo como uma construção aberta ao debate, resignificação e questionamento dos sentidos impostos.

9. As práticas de extensão no contexto curricular têm como finalidade:

- a) Promover a padronização dos conteúdos escolares.
- b) Aplicar métodos exclusivamente científicos na sala de aula.
- c) Estabelecer vínculo entre teoria e realidade social.
- d) Substituir o currículo formal por práticas alternativas.

Gabarito: c)

Comentário: As práticas de extensão visam aproximar o conhecimento acadêmico das necessidades reais da comunidade, conectando teoria e prática.

10. A compreensão das teorias curriculares contribui para que o educador:

- a) Siga estritamente as diretrizes do currículo formal.
- b) Ignore os aspectos sociais e culturais do ensino.

- c) Reflita criticamente sobre suas práticas pedagógicas.
- d) Restrinja-se à reprodução de conteúdos prescritos.

Gabarito: c)

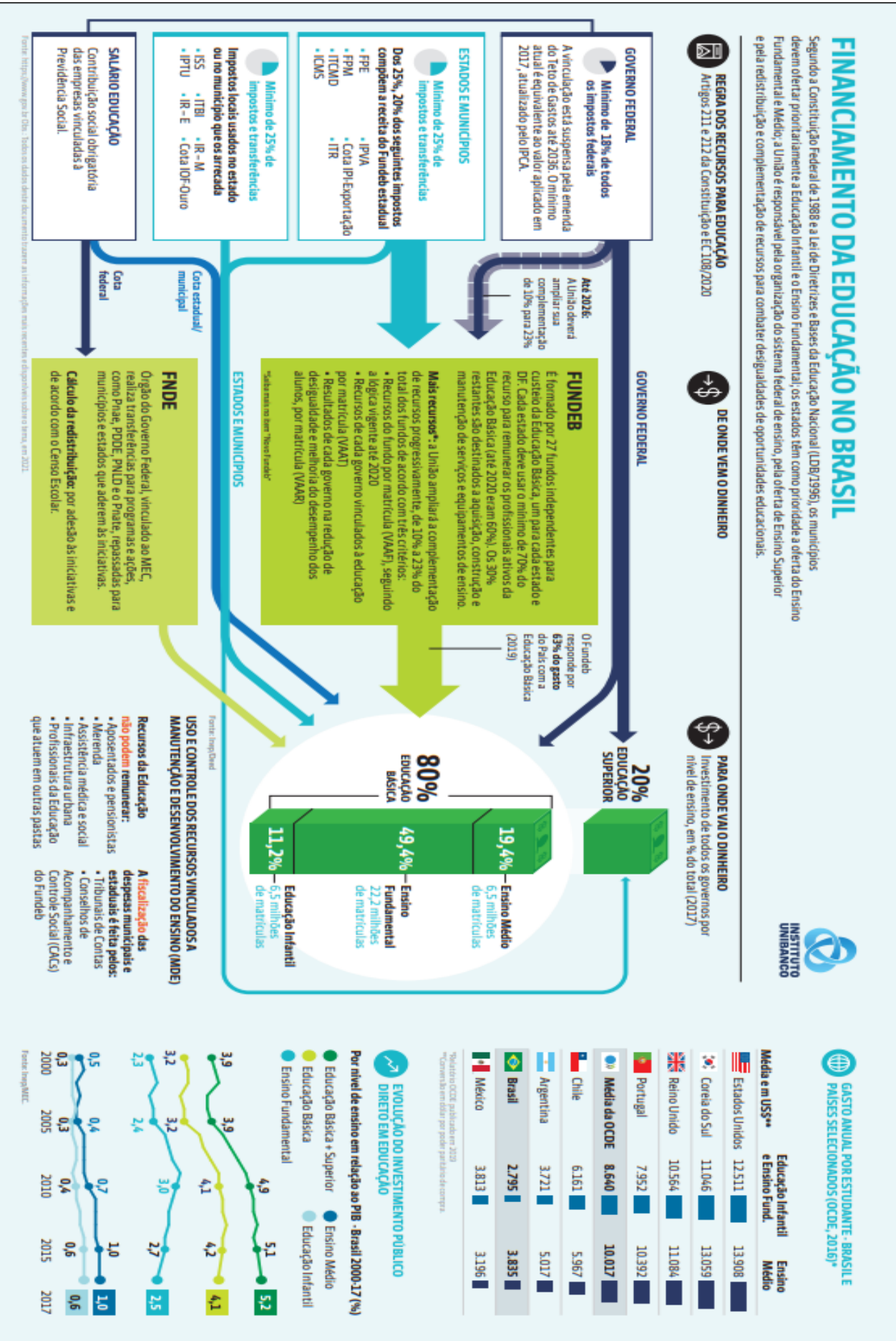
Comentário: Conhecer as teorias curriculares permite ao educador atuar de forma mais consciente, crítica e reflexiva sobre seu papel e suas escolhas em sala de aula.

Políticas públicas, organização, financiamento e avaliação da educação brasileira
--

Falar sobre financiamento da educação pública no Brasil é, ao mesmo tempo, um desafio e um dever. A complexidade e importância do tema precisam ser discutidas pela sociedade para que possamos debater em conjunto as políticas públicas da pasta da Educação. É essencial que a população entenda o funcionamento da distribuição de recursos e seu impacto nas escolas e no aprendizado dos estudantes.

Para isso, elaboramos um infográfico que explica, de maneira didática e objetiva, como está organizado o orçamento para a educação pública, nas diferentes etapas de ensino e com um olhar para as unidades federativas.

No infográfico, jornalistas e interessados no tema poderão analisar informações e dados mais recentes sobre, por exemplo, as regras dessa distribuição de recursos, a configuração dos fundos dos estados, ações e programas do MEC que transferem valores para a educação pública, especialmente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).

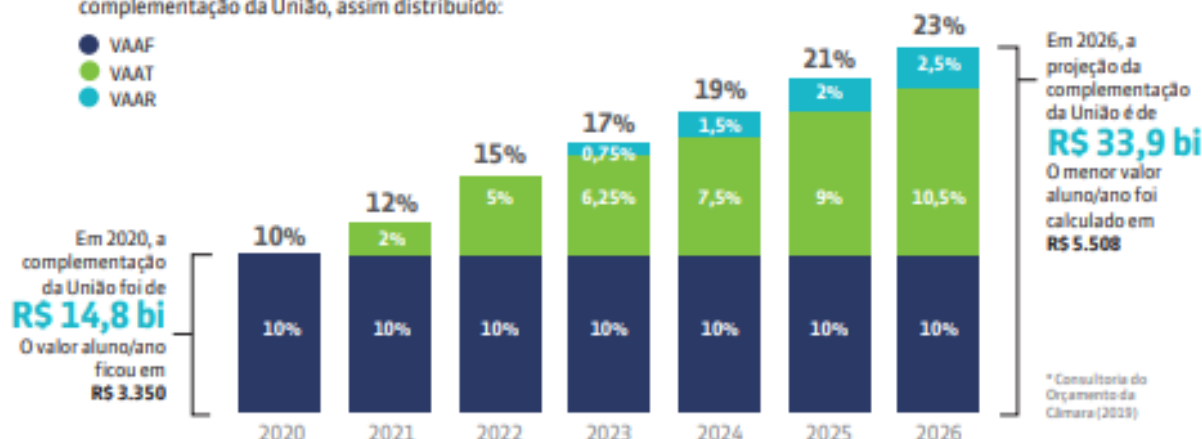




SOBRE O NOVO FUNDEB*

Emenda Constitucional 108/2020 definiu aumento progressivo da complementação da União, assim distribuído:

- VAAF
- VAAT
- VAAR



VAAF

(Valor Aluno/Ano)

Acréscimo para fundos estaduais com menor valor por matrícula da Educação Básica, a fim de garantir um piso por aluno em todas as redes públicas – prática aplicada desde 2007.



VAAT

(Valor Aluno/Ano Total)

O objetivo é aumentar o gasto por aluno nas redes municipais e estaduais com menos recursos vinculados à educação. Para o cálculo da capacidade do investimento é feita a soma das receitas vinculadas* à educação dividida pelo número de matrículas presenciais. Metade deverá custear matrículas da educação infantil (creche e pré-escola) dos municípios. E ainda 15% devem ser usados para despesas de capital.



VAAR

(Valor Aluno/Ano Resultado)

Complementação que premia as redes com bons indicadores de gestão, desempenho dos alunos, redução de desigualdades, independentemente da capacidade financeira.

* 5% de impostos e transferências que compõem o Fundeb; 25% do ISS, IPTU, ITBI; Cota IOF-Quota, IR-M e IR-E; cota do Salário Educação; parcela da exploração de petróleo e gás natural de municípios e estados contemplados e transferências dos programas do FNDCE.



O ICMS NO NOVO FUNDEB

Os Estados devem adotar critérios de desempenho educacional para redistribuir os recursos do ICMS aos municípios.



65%

Parcela total redistribuída por atividade econômica



10 a 35%

Parte do total deverá ser distribuída com base na melhoria da aprendizagem



R\$ 12 bi*

Projeção da distribuição por critérios de qualidade e equidade

* Cálculo com base nos valores arrecadados em 2019, por estado.



CUSTO ALUNO-QUALIDADE

• O texto do Novo Fundeb* incluiu ainda o chamado Custo Aluno-Qualidade como referência para o padrão mínimo de condição de oferta.

• O objetivo é que seja definido um valor mínimo de investimento para garantir condições adequadas à aprendizagem.

• Caberá ao Congresso, em discussão com estados, municípios e representantes da sociedade civil, aprovar uma lei complementar que regule o Custo Aluno-Qualidade.

* Operacionalização: ainda faltam algumas definições sobre o Novo Fundeb. A regulamentação de 2020 não responde todas as questões que envolvem o fundo.



SOBRE OS RECURSOS

Emenda "Teto de Gastos" - Conhecida como Teto de Gastos, a Emenda Constitucional 95/2016 congelou por 20 anos as despesas primárias da União, limitando o gasto para a educação ao valor de despesa do ano anterior, ajustado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA).

Fatores de ponderação para recursos do Fundeb - São pesos atribuídos a matrículas de diferentes etapas ou modalidades de ensino para distribuir os repasses. Enquanto uma matrícula de anos iniciais do Ensino Fundamental de tempo parcial em escola urbana tem peso 1, usado como referência na distribuição dos recursos, uma matrícula urbana de Ensino Médio em tempo parcial tem peso 1,25.

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: é um conjunto de 27 fundos contábeis independentes dedicados ao financiamento da Educação Básica. Entrou em vigor em 2007, quando substituiu o Fundef (dedicado ao Ensino Fundamental). Em 2020, foi alterado pela Emenda Constitucional 108, que passou a vigorar em 2021, tornando-o um mecanismo permanente de financiamento, com a ampliação da participação da União no custeio das matrículas públicas e um novo modelo de redistribuição dos recursos. O Novo Fundeb é um marco para a educação, porque, além de permanente, passa a ser constitucional e com critérios mais equitativos.

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) -

As administrações municipais e estaduais são obrigadas a utilizar, no mínimo, 25% de impostos e transferências com ações que garantam o desenvolvimento do ensino público. Com base no artigo 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB), são consideradas despesas de MDE: remuneração de profissionais da educação; aquisição, manutenção e construção de equipamentos para o ensino; uso e manutenção de bens vinculados ao ensino; pesquisas para melhorar a qualidade da educação; material didático e transporte escolar, dentre outras.

SAIBA MAIS

Acesse as fontes usadas neste infográfico, outras referências e informações no www.institutounibanco.org.br

EXPEDIENTE - Texto e consultoria: Cristiane Capuchinho; Edição: Mariângela Almeida; Infografia e design: Estúdio Kanny; Foto: Eder Chiodetto; Supervisão: Equipe Instituto Unibanco

Material atualizado em fevereiro/2021



www.institutounibanco.org.br/

Na segunda parte do infográfico, estão detalhadas as mudanças trazidas pelo Novo Fundeb, aprovado em 2020, passando a vigorar em 2021. Os gráficos explicitam o que foi mantido da versão anterior e as novas regras de redistribuição de recursos da União para os estados.

Também projetam como se dará a complementação progressiva desses recursos até 2026 e os mecanismos para garantir mais equidade na distribuição entre os entes federados, evitando desigualdades dentro dos próprios estados, realidade retratada pelo *ranking* das unidades federativas, no gráfico Fundeb 2020.

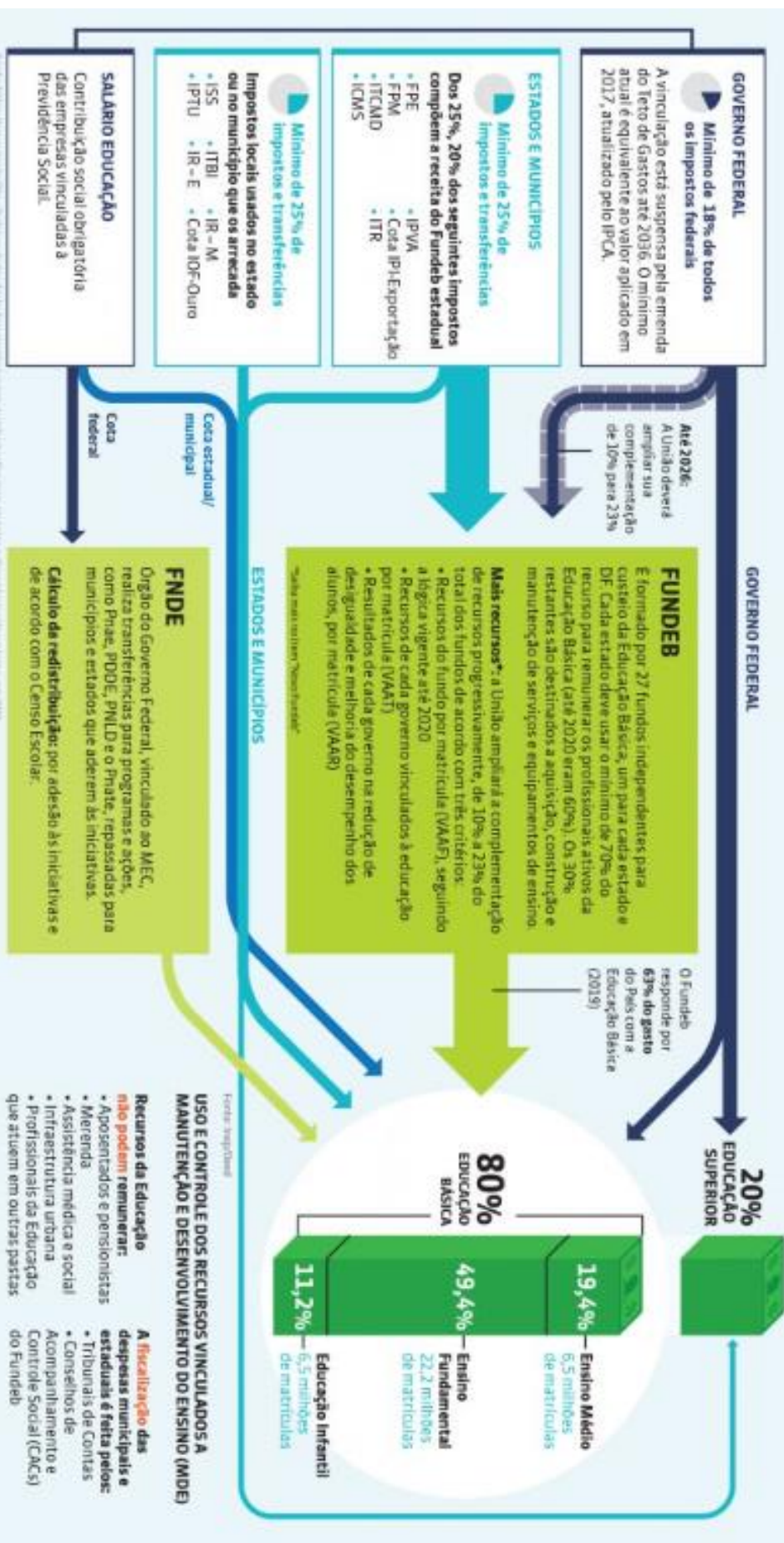
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), os municípios devem ofertar prioritariamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; os estados têm como prioridade a oferta do Ensino Fundamental e Médio; a União é responsável pela organização do sistema federal de ensino, pela oferta de Ensino Superior e pela redistribuição e complementação de recursos para combater desigualdades de oportunidades educacionais.

REGRA DOS RECURSOS PARA EDUCAÇÃO
Artigos 211 e 212 da Constituição e EC 108/2020

DE ONDE VEM O DINHEIRO

PARA ONDE VAI O DINHEIRO
Investimento de todos os governos por nível de ensino, em % do total (2017)



Por fim, o documento traz parte de um glossário com a definição de alguns conceitos e siglas, referências para saber mais e instituições que podem servir de fonte à imprensa para matérias e reportagens sobre essa questão essencial ao desenvolvimento da educação pública brasileira. Abaixo colocamos o glossário mais completo.

Sobre as siglas

FPE – Fundos de Participação dos Estados e Distrito Federal

FPM – Fundos de Participação dos Municípios

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IOF – Ouro – Imposto sobre Operações Financeiras Ligadas ao Ouro

IPI – Exportação – Imposto sobre Produtos Industrializados Proporcional às Exportações

IPVA – Imposto sobre Propriedades de Veículos Automotores

IR – E – Imposto de Renda Retido na fonte por estados

IR – M – Imposto de Renda Retido na fonte por municípios

ISS – Imposto sobre Serviço

ITBI – Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis

ITCMD – Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação

ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural

Lei Kandir – Imposto dos estados e do Distrito Federal, nas operações relativas à circulação de mercadorias e serviços



PND - FORMAÇÃO GERAL DOCENTE (COMUM A TODAS AS ÁREAS ESPECÍFICAS)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi alterado em 2020 pela Emenda Constitucional 108, passando a vigorar em 2021. A Emenda tornou permanente o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica no Brasil, ampliou a participação da União no custeio de matrículas públicas e alterou o modelo de redistribuição de recursos. Fundeb até 2020 (Lei 11.494/2007)

De 2007 a 2020, a estrutura do Fundeb se baseava em 27 fundos financeiros – um para cada Unidade Federativa (UF) -, com o objetivo de financiar a Educação Básica. Cada fundo era formado por 20% dos recursos de determinados impostos estaduais e municipais (ICMS, IPVA, FPE, FPM, ITCMD, IPI-Exportação, Lei Kandir e ITR) e redistribuído entre as redes municipais e estadual de ensino do estado, conforme o número de matrículas (da Educação Infantil ao Ensino Médio), para garantir a divisão igualitária dos recursos, a fim de reduzir a desigualdade intraestadual.

A função da União nesse sistema era supletiva e redistributiva. Cabia a ela colocar mais um montante de recursos adicionais, que equivalia a 10% da soma total dos 27 fundos, e que eram distribuídos entre os fundos com menor potencial de gasto por aluno. A cada ano, nove a dez estados recebiam esses recursos complementares para investir na educação. Assim, o mecanismo determinava um valor mínimo nacional de investimento por aluno da Educação Básica, definido anualmente pelo Ministério da Educação, de acordo com os recursos existentes.

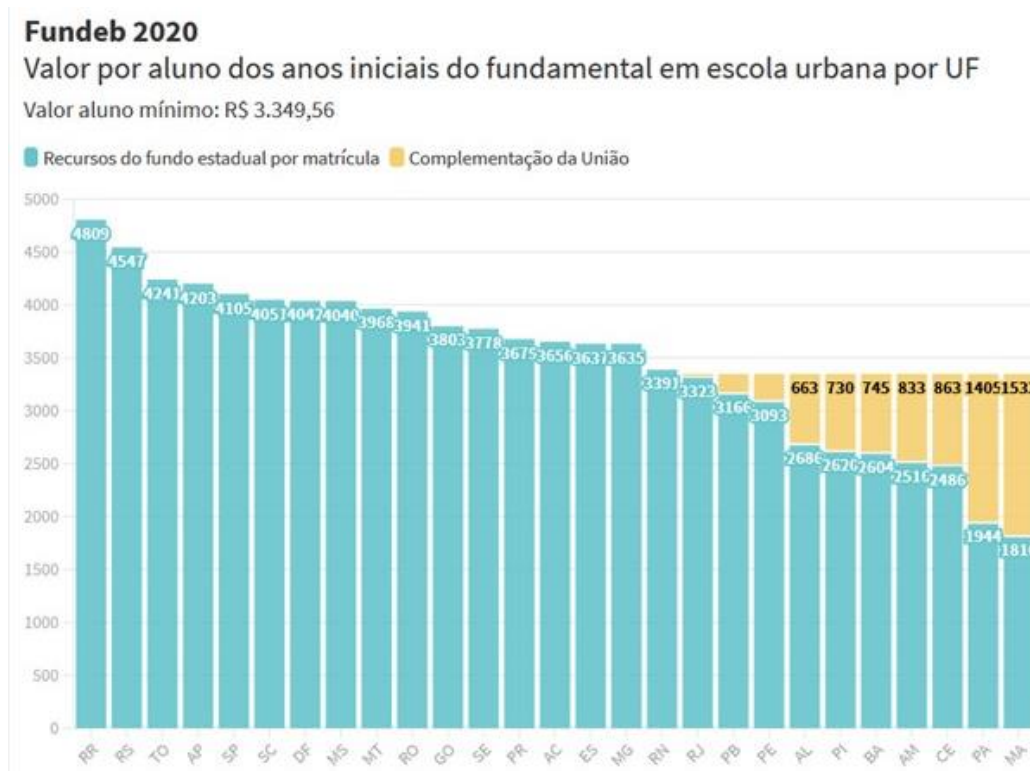
Os números de 2020

- **R\$ 147,6 bilhões** foi a soma de recursos dos 27 fundos estaduais
- **R\$ 14,8 bilhões** foi a complementação da União

Realidades distintas

Os recursos federais eram determinantes para estados com poucos recursos destinados à educação aumentarem seu potencial de gasto por aluno. Em 2020, enquanto as redes de Roraima tinham R\$ 4.809,34 no fundo estadual para investir em cada aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as redes maranhenses contavam apenas com R\$ 1.816 por estudante da mesma fase de ensino, por exemplo.

Com a complementação da União, as redes escolares de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro ampliaram seu valor mínimo de investimento por aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental para R\$ 3.349,56, reduzindo a distância em relação aos estados com maior poder econômico.



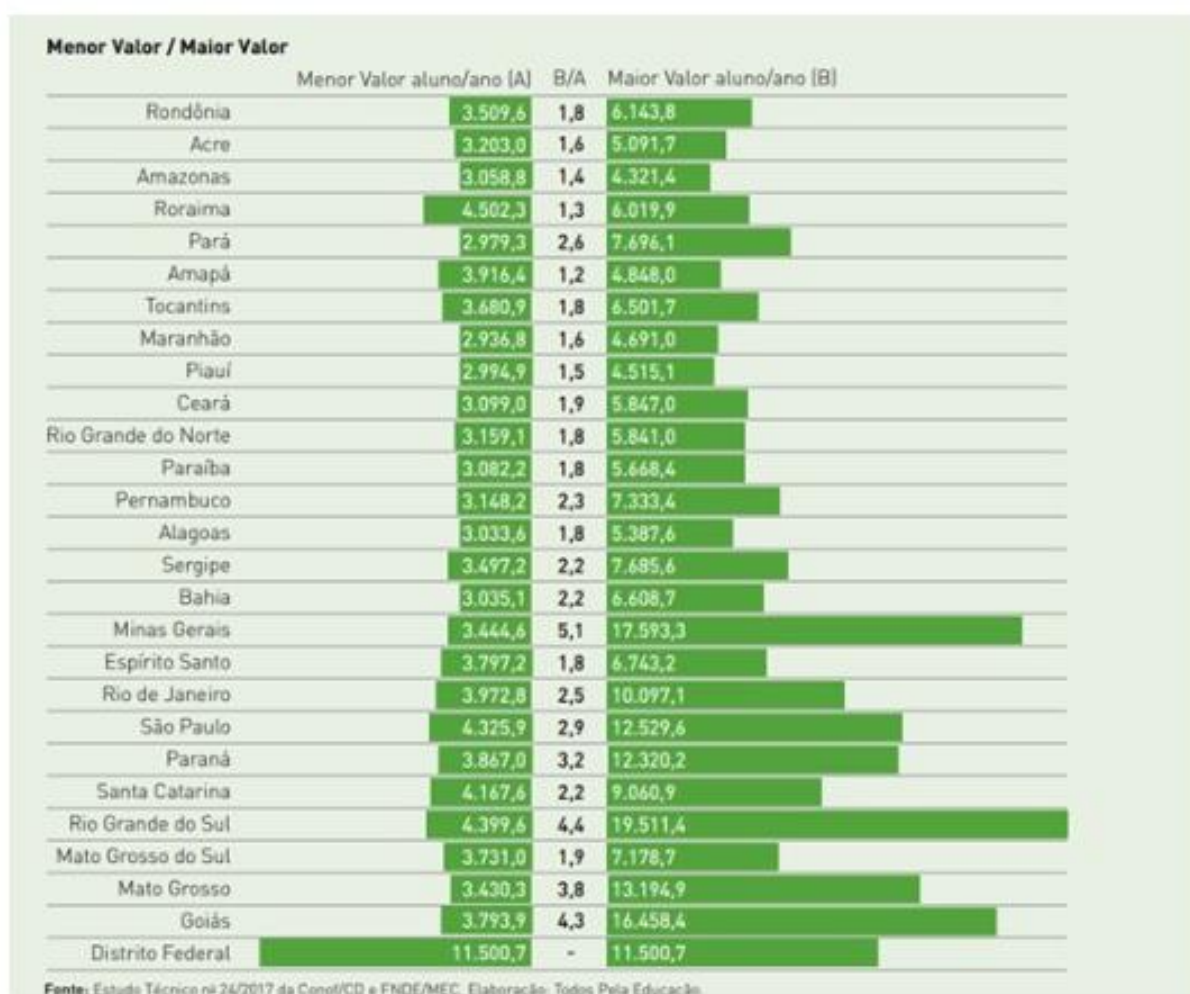
Desigualdades remanescentes no sistema

Apesar de o mecanismo de fundos ter importante papel na redução da desigualdade das redes de cada estado, e a complementação da União ampliar recursos dos fundos mais pobres, as desigualdades ainda existiam.

Isto porque o Fundeb levava em conta apenas os recursos disponíveis para a educação a partir da subvinculação de 20% de impostos estaduais e municipais específicos, ou seja, cada governo ainda tinha mais 5% desses impostos para serem gastos exclusivamente com educação. Além disso, outra parte dos impostos arrecadados pelos governos municipais e estaduais não entravam na composição do Fundeb (ISS, IPTU, ITBI, IOF-Ouro, IR-M e IR-E), mas 25% deles deveriam ser direcionados à educação, de acordo com a regra constitucional de vinculação (art. 212). Por fim, ainda havia os recursos do Salário Educação, vinculados aos gastos no setor, assim como 75% dos ganhos com royalties do petróleo e gás natural nos territórios onde a exploração do mineral acontece (Lei. 12.858/2013).

Nesse formato, entes subnacionais com maior capacidade de arrecadar impostos possuíam mais recursos para aplicar na sua oferta educacional, independentemente do número de alunos de suas redes. O resultado era uma desigualdade significativa em relação ao valor de recursos vinculados à educação em cada território. A diferença de gasto entre as redes com menor e maior valor por estudante da Educação Básica, dentro de um mesmo estado, chegava a 5 vezes no caso de Minas Gerais, ou 4,3 vezes, em Goiás (Tanno, 2017).

Desigualdades entre as redes públicas do mesmo estado



Por sua vez, a complementação da União beneficiava todas as redes de fundos com reduzida capacidade financeira, desconsiderando a capacidade fiscal de cada município.

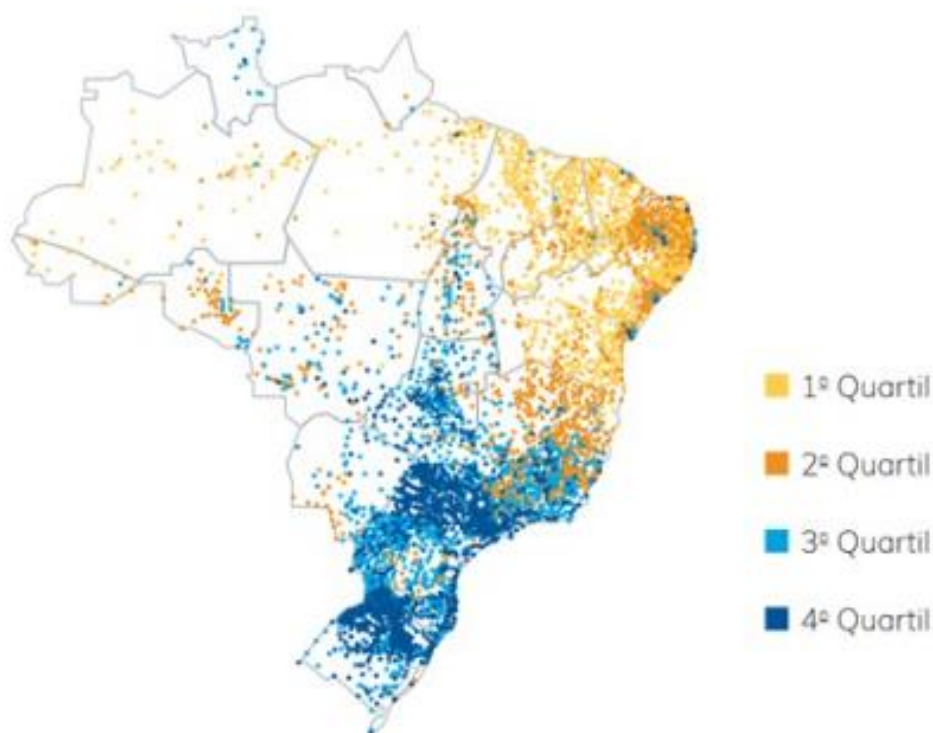
Redes municipais com muitos recursos, pertencentes a um fundo com pouca capacidade financeira, recebiam complementação da União.

Redes municipais com poucos recursos, pertencentes a um fundo com boa capacidade financeira, não recebiam complementação da União.

Essa lógica tinha relação com a barreira estadual. O que determinava quem recebia a complementação da União era o total de cada fundo estadual dividido pelo número de matrículas estadual e municipais de cada UF. Ou seja, um município pobre de um estado rico não se beneficiava com a complementação. Com o VAAT do Novo Fundeb, parte dessa complementação deixa de ter a barreira do estado. As redes com baixo valor aluno ano, mesmo nos estados mais ricos, podem se beneficiar desse recurso, o que aumenta a equidade entre elas.

O mapa a seguir indica estados com boa capacidade de financiamento, como Paraná, Mato Grosso do Sul ou Minas Gerais, mas que têm redes municipais pobres em recursos vinculados à educação (marcadas em amarelo e laranja). Por outro lado, estados que recebem complementação da União pelo Fundeb, por sua baixa capacidade de financiamento da educação, como Maranhão, Amazonas ou Pará, possuem redes municipais “ricas” (marcadas em azul).

Distribuição dos municípios por quartis de VAA_Total (receitas vinculadas à Educação por aluno/ano) 2015



A Emenda Constitucional 108/2020 trouxe mudanças ao percentual de complementação da União no Fundeb e aos critérios de redistribuição do financiamento da Educação Básica. Até 2026, a União deverá, progressivamente, ampliar e manter seu aporte adicional de 23% do total dos recursos municipais e estaduais recolhidos nos 27 fundos, formados por 20% destes impostos: ICMS, IPVA, FPE, FPM, ITCMD, IPI-Exportação e ITR.

A redistribuição dos recursos federais deverá seguir um modelo híbrido de complementação:

10 % – VAAF (Valor Aluno Ano)

Após cada estado e seus municípios constituírem seu fundo estadual, o valor total é dividido pelo número de alunos matriculados no Censo Escolar, com pesos diferentes, conforme etapa e modalidade de ensino. A União verifica quais fundos estaduais apresentam menor valor por aluno e complementa os recursos para garantir um valor mínimo nacional. Como já era feito, a União adiciona nessa complementação o equivalente a 10% da soma de todos os fundos, assim, as redes que já usavam a complementação federal para financiar suas políticas educacionais não terão perda de recursos.

Neste caso, a União entra para ampliar o valor por aluno dos fundos estaduais mais pobres, considerando apenas o dinheiro que integra o Fundeb.

10,5 % – VAAT (Valor Aluno Ano Total)

2,5% – VAAR (Valor Aluno Ano Resultado)

O que pode e o que não pode fazer com os recursos

Além de alterar as regras do Fundeb, a EC 108/20 mudou as normas de utilização dos recursos constitucionalmente vinculados à educação (25% de impostos e transferências de Estados e municípios; 18% de impostos da União): eles **não podem** mais ser usados para o **pagamento de aposentadorias e pensões**. Essa regra foi definida com a alteração do art. 212 da Constituição, resolvendo uma questão discutida há décadas na Justiça. Ao menos nove estados contabilizavam esses gastos dentro do valor mínimo de investimento na área, entre eles São Paulo, Espírito Santo, Alagoas e Goiás.

Ademais, nos próximos dois anos, os Estados deverão adotar critérios de desempenho educacional para a distribuição de recursos do ICMS aos seus municípios. Os governos estaduais repassam às cidades 25% do ICMS arrecadado, sendo que, até 2020, três quartos da transferência eram feitos de acordo com a atividade econômica dos municípios. A partir de agora, a parcela redistribuída por atividade econômica será de 65%. **De 10% a 35% dos recursos deverão ser alocados com base em melhoria de resultados de aprendizagem das redes**, conforme lei estadual. Esse modelo de redistribuição já era adotado em estados como o Ceará. Isso significa, ao menos, R\$ 12 bilhões (em valores de 2019) distribuídos por critérios de qualidade e equidade educacional dentro de cada estado.

O que precisa ser definido

O texto do Novo Fundeb incluiu ainda o chamado Custo Aluno-Qualidade como referência para o padrão mínimo de condição de oferta. O objetivo é que sejam definidos os insumos indispensáveis a todas as escolas como condição essencial para garantia adequada de educação. Caberá ao Congresso, em discussão com estados, municípios e representantes da sociedade civil, aprovar uma lei complementar que regule o Custo Aluno-Qualidade.

Ainda não se tem a fórmula para calcular os indicadores de nível socioeconômico dos educandos, disponibilidade de recursos, potencial de arrecadação tributária dos entes federados, necessidade de oferta de matrículas da Educação Infantil e o cálculo para o indicador de resultado das redes.

Dentre as ações relacionadas ao Novo Fundeb, cada estado deverá rever sua lei de ICMS para definir os critérios da distribuição dos 10% desses recursos aos municípios, conforme desempenho na oferta educacional.

QUESTÕES COMENTADAS

1. A Emenda Constitucional nº 108/2020 trouxe qual das seguintes mudanças ao Fundeb?

- a) Tornou o Fundeb temporário até 2030.
- b) Reduziu o percentual de complementação da União.
- c) Tornou o Fundeb permanente e ampliou a complementação da União.
- d) Extinguiu o critério de redistribuição baseado em número de matrículas.

Gabarito: c)

Comentário: A EC nº 108/2020 tornou o Fundeb permanente e elevou a participação da União no financiamento da Educação Básica, com complementação progressiva até 23%.

2. Qual o critério adotado pelo VAAT, introduzido pelo Novo Fundeb?

- a) Valor mínimo por professor.
- b) Valor Aluno Ano com base apenas nos fundos estaduais.
- c) Valor Aluno Ano Total, considerando todas as receitas vinculadas à educação.
- d) Valor Aluno Ano dividido igualmente entre estados e municípios.

Gabarito: c)

Comentário: O VAAT (Valor Aluno Ano Total) considera a totalidade dos recursos vinculados à educação para redistribuição, superando a barreira estadual anterior.

3. No modelo do Fundeb até 2020, a complementação da União era de:

- a) 15% dos recursos de cada fundo estadual.
- b) 23% da soma dos recursos estaduais e municipais.
- c) 10% da soma total dos 27 fundos estaduais.
- d) 5% do PIB nacional.

Gabarito: c)

Comentário: Antes da EC 108/2020, a União complementava com 10% da soma dos recursos dos 27 fundos estaduais, beneficiando estados com menor valor por aluno.

4. Um dos problemas da lógica de complementação anterior ao Novo Fundeb era:

- a) Desconsiderar a existência de municípios ricos em estados pobres.
- b) Utilizar critérios de mérito escolar para repasse.
- c) Vincular os repasses ao desempenho em avaliações internacionais.
- d) Permitir uso dos recursos para construção de prisões escolares.

Gabarito: a)

Comentário: A lógica anterior considerava a média estadual, o que fazia com que municípios ricos em estados pobres recebessem complementação, e pobres em estados ricos ficassem sem.

5. Qual foi uma das principais restrições impostas pela EC 108/2020 quanto ao uso dos recursos da educação?

- a) Impedimento de uso em reformas escolares.
- b) Proibição de uso para pagamento de aposentadorias e pensões.
- c) Vedação de compra de materiais pedagógicos.
- d) Proibição de contratação de professores temporários.

Gabarito: b)

Comentário: A Emenda proibiu que recursos vinculados constitucionalmente à educação fossem usados para aposentadorias e pensões, prática antes comum em alguns estados.

6. Sobre a redistribuição de recursos do ICMS com base em desempenho educacional, é correto afirmar:

- a) É uma medida prevista apenas para escolas federais.
- b) Já era praticada em estados como o Ceará.
- c) Proíbe completamente a distribuição baseada em atividade econômica.
- d) Foi eliminada com o Novo Fundeb.

Gabarito: b)

Comentário: O Ceará foi um dos pioneiros a adotar critérios educacionais na redistribuição do ICMS aos municípios, influenciando a mudança trazida pela EC 108/2020.

7. O valor investido por aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2020, sem complementação da União, variava entre:

- a) R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00
- b) R\$ 3.000,00 a R\$ 5.000,00
- c) R\$ 1.816,00 a R\$ 4.809,34
- d) R\$ 2.500,00 a R\$ 3.000,00

Gabarito: c)

Comentário: Os dados mostram que havia uma grande desigualdade: R\$ 1.816 no Maranhão contra R\$ 4.809,34 em Roraima, antes da complementação federal.

8. Sobre o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), é correto afirmar:

- a) Já está regulamentado por lei complementar.
- b) É uma fórmula de distribuição baseada no PIB.
- c) Define os insumos mínimos para garantir padrão adequado de ensino.
- d) Substitui o cálculo do VAAR.

Gabarito: c)

Comentário: O CAQ é uma proposta para definir os insumos mínimos necessários nas escolas, sendo uma referência para garantir qualidade na oferta educacional.

9. Qual das seguintes receitas não entra na composição do Fundeb, mas deve ter 25% vinculados à educação?

- a) ICMS
- b) FPE
- c) IR-M
- d) IPVA

Gabarito: c)

Comentário: O Imposto de Renda Retido na fonte pelos municípios (IR-M) não compõe o Fundeb, mas 25% dele deve ser constitucionalmente destinado à educação.

10. Qual o objetivo principal do Novo Fundeb ao incluir o critério VAAR?

- a) Aumentar o número de matrículas nas escolas particulares.
- b) Promover equidade com base no desempenho educacional.
- c) Priorizar investimentos em infraestrutura escolar urbana.
- d) Diminuir o número de professores na rede pública.

Gabarito: b)

Comentário: O VAAR (Valor Aluno Ano Resultado) busca distribuir parte dos recursos com base em resultados educacionais, incentivando melhoria e equidade no ensino.

Metodologia de pesquisa em educação e ensino



A metodologia de pesquisa em educação e ensino refere-se ao estudo e aplicação de métodos científicos para investigar problemas e fenômenos educacionais, visando o desenvolvimento e aprimoramento do conhecimento na área. Inclui a escolha e aplicação de diferentes abordagens, como qualitativa, quantitativa e mista, além de métodos específicos para coleta e análise de dados, como observação, entrevistas e análise documental.

Abordagens da Pesquisa em Educação:

- **Pesquisa Qualitativa:**

Enfatiza a compreensão profunda de fenômenos sociais e educacionais, utilizando métodos como entrevistas, observação participante e análise de conteúdo.

- **Pesquisa Quantitativa:**

Busca medir e quantificar dados, utilizando métodos estatísticos para analisar relações entre variáveis, como em surveys e experimentos.

- **Pesquisa Mista:**

Combina elementos das abordagens qualitativa e quantitativa, buscando uma compreensão mais abrangente e integrada dos fenômenos educacionais.

Métodos de Pesquisa em Educação:

- **Observação:**

Permite ao pesquisador analisar o comportamento e as interações em sala de aula ou em outros contextos educacionais.

- **Entrevistas:**

São utilizadas para coletar informações detalhadas sobre as experiências e perspectivas de alunos, professores e outros atores educacionais.

- **Estudos de Caso:**

Envolvem a investigação aprofundada de um caso específico, como uma escola, um programa ou um projeto educacional.

- **Pesquisa-Ação:**

É um tipo de pesquisa participativa, onde pesquisadores e participantes trabalham juntos para identificar problemas, implementar soluções e avaliar seus efeitos.

- **Pesquisa Bibliográfica:**

Envolve a análise sistemática de documentos e fontes de informação relevantes para o tema investigado.

- **Pesquisa Experimental:**

Busca estabelecer relações de causa e efeito entre variáveis, manipulando um ou mais fatores para observar seus efeitos em um grupo experimental em comparação com um grupo controle.

Importância da Metodologia:

A metodologia de pesquisa em educação é fundamental para:

- **Validar o conhecimento:**

Métodos científicos garantem que as descobertas sejam baseadas em evidências e rigorosas.

- **Aprimorar práticas pedagógicas:**

A pesquisa pode informar e orientar o desenvolvimento de novas abordagens e estratégias de ensino.

- **Promover a reflexão crítica:**

A pesquisa incentiva a análise crítica das práticas educacionais e a busca por soluções inovadoras.

- **Contribuir para o desenvolvimento educacional:**

A pesquisa pode gerar insights valiosos sobre os desafios e oportunidades do sistema educacional, auxiliando na tomada de decisões e na formulação de políticas.

Ao utilizar a metodologia de pesquisa adequada, os profissionais da educação podem aprofundar sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, promovendo a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento de práticas mais eficazes.

Você já se perguntou como os pesquisadores em educação produzem conhecimento sobre os fenômenos

educacionais? Quais são as bases teóricas, os procedimentos e as técnicas que eles utilizam para investigar, analisar

e interpretar os dados?

Essas questões estão relacionadas ao que se chama de metodologia de pesquisa na educação, um campo de estudo que busca compreender e explicar os diferentes modos de fazer pesquisa em educação.

O que é metodologia de pesquisa na educação?

A metodologia de pesquisa na educação é a ciência que estuda os métodos de pesquisa aplicados à educação, ou seja, as formas de planejar, executar e comunicar uma investigação científica sobre um problema educacional. A metodologia de pesquisa na educação envolve aspectos como:

- A definição do problema de pesquisa, os objetivos, as hipóteses e as questões de pesquisa;
- A escolha do referencial teórico que sustenta a pesquisa, ou seja, as teorias, conceitos e autores que embasam o estudo;

- A seleção da abordagem de pesquisa, que pode ser qualitativa, quantitativa ou mista, dependendo da natureza do problema, dos objetivos e das hipóteses;
- A definição do método de pesquisa, que é a forma de coletar, organizar e analisar os dados, como por exemplo, o método experimental, o método histórico, o método etnográfico, o método estatístico, entre outros;
- A escolha das técnicas e dos instrumentos de pesquisa, que são os meios de obter e registrar os dados, como por exemplo, a observação, a entrevista, o questionário, o teste, o documento, etc;
- A elaboração do projeto de pesquisa, que é o documento que apresenta e justifica todos os elementos da pesquisa, seguindo as normas científicas;
- A execução da pesquisa, que é a realização das atividades previstas no projeto, como a coleta, o tratamento e a análise dos dados;
- A redação do relatório de pesquisa, que é o texto que comunica os resultados e as conclusões da pesquisa, seguindo as normas científicas.

Quais são as principais abordagens da pesquisa em educação?

As abordagens da pesquisa em educação são as formas de conceber e conduzir uma pesquisa, de acordo com os pressupostos epistemológicos, ontológicos e axiológicos que orientam o pesquisador. As abordagens da pesquisa em educação podem ser classificadas em três grandes grupos: a abordagem positivista, a abordagem interpretativa e a abordagem crítica.

A abordagem positivista

A abordagem positivista é aquela que busca explicar os fenômenos educacionais a partir de leis gerais e universais, baseadas na observação empírica e na experimentação controlada. O positivismo assume que a realidade é objetiva, independente do sujeito que a observa, e que o conhecimento é neutro, livre de valores e interesses. O positivismo utiliza métodos quantitativos de pesquisa, como o método experimental, o método correlacional e o método estatístico, e técnicas como o teste, o questionário e a análise de dados numéricos. O positivismo busca a generalização, a previsão e a causalidade dos fenômenos educacionais.

A abordagem interpretativa

A abordagem interpretativa é aquela que busca compreender os fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, considerando o contexto histórico, cultural e social em que eles estão inseridos. O interpretativismo assume que a realidade é subjetiva, construída pelo sujeito que a observa, e que o conhecimento é relativo, dependente de valores e interesses. O interpretativismo utiliza métodos qualitativos de pesquisa, como o método histórico, o método etnográfico e o método fenomenológico, e técnicas como a observação, a entrevista e a análise de documentos. O interpretativismo busca a compreensão, a descrição e a interpretação dos fenômenos educacionais.

A abordagem crítica

A abordagem crítica é aquela que busca transformar os fenômenos educacionais a partir de uma análise crítica da realidade, denunciando as contradições, as desigualdades e as injustiças sociais. O criticismo assume que a realidade é dialética, resultado de conflitos e lutas entre grupos sociais, e que o conhecimento é emancipatório, comprometido com a mudança social. O criticismo utiliza métodos dialéticos de pesquisa, como o método marxista, o método freireano e o método feminista, e técnicas como a pesquisa-ação, a pesquisa participante e a análise de discurso. O criticismo busca a emancipação, a transformação e a ação dos sujeitos educacionais.

Como escolher a abordagem adequada para a sua pesquisa em educação?

A escolha da abordagem de pesquisa em educação depende de vários fatores, como o problema de pesquisa, os objetivos, as hipóteses, o referencial teórico, o público-alvo, os recursos disponíveis, entre outros. Não há uma abordagem melhor ou pior do que as outras, mas sim uma abordagem mais ou menos adequada para cada situação.

Por isso, é importante que o pesquisador conheça as características, as vantagens e as limitações de cada abordagem, e que seja capaz de justificar a sua escolha, demonstrando coerência e consistência entre os elementos da pesquisa.

Conclusão

Neste artigo, você aprendeu o que é metodologia de pesquisa na educação, quais são as principais abordagens da pesquisa em educação, seus pressupostos, métodos e prática, e como escolher a abordagem adequada para a sua pesquisa em educação.

Esperamos que este texto tenha contribuído para ampliar o seu conhecimento sobre esse tema, e que tenha despertado o seu interesse e a sua curiosidade para aprofundar os seus estudos.

E se você quer saber mais sobre a Metodologia de Pesquisa em Educação, acesse o nosso site e conheça o nosso curso de Graduação em Pedagogia!

QUESTÕES COMENTADAS

1. A metodologia de pesquisa em educação refere-se principalmente:

- a) Ao ensino de conteúdos técnicos em laboratórios escolares.
- b) À aplicação de métodos empíricos exclusivamente experimentais.
- c) À escolha e aplicação de métodos científicos para investigar fenômenos educacionais.
- d) À formação de professores para uso de tecnologias na sala de aula.

Gabarito: c)

Comentário: A metodologia de pesquisa em educação estuda os métodos científicos aplicados à investigação de problemas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento na área.

2. Uma das principais características da abordagem qualitativa na pesquisa educacional é:

- a) Utilizar experimentos com controle de variáveis.
- b) Basear-se em testes padronizados e questionários estruturados.
- c) Valorizar a compreensão profunda dos fenômenos sociais e educacionais.
- d) Rejeitar completamente o uso de dados empíricos.

Gabarito: c)

Comentário: A abordagem qualitativa busca entender os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos, utilizando técnicas como entrevistas e observação participante.

3. A abordagem quantitativa de pesquisa educacional tem como principal foco:

- a) O engajamento dos participantes na formulação da hipótese.
- b) A transformação das práticas escolares por meio da ação coletiva.
- c) A quantificação e análise estatística de dados.
- d) A compreensão subjetiva das experiências dos professores.

Gabarito: c)

Comentário: A pesquisa quantitativa trabalha com dados mensuráveis e usa métodos estatísticos para verificar relações entre variáveis.

4. A principal característica da pesquisa mista é:

- a) Rejeitar tanto a análise estatística quanto a interpretação subjetiva.
- b) Unir elementos das abordagens qualitativa e quantitativa.

- c) Aplicar exclusivamente a observação como método.
- d) Ser utilizada apenas em ciências exatas.

Gabarito: b)

Comentário: A abordagem mista combina métodos qualitativos e quantitativos para obter uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado.

5. Qual dos métodos de pesquisa está mais associado à participação ativa dos sujeitos na resolução de problemas educacionais?

- a) Pesquisa bibliográfica.
- b) Pesquisa-ação.
- c) Estudo de caso.
- d) Pesquisa experimental.

Gabarito: b)

Comentário: A pesquisa-ação envolve uma atuação colaborativa entre pesquisadores e participantes, com o objetivo de transformar a realidade estudada.

6. A abordagem interpretativa parte do pressuposto de que:

- a) A realidade é objetiva e independente do observador.
- b) O conhecimento é neutro e livre de valores.
- c) A realidade é subjetiva e construída pelo sujeito.
- d) O pesquisador deve buscar leis universais e previsões exatas.

Gabarito: c)

Comentário: No interpretativismo, a realidade é entendida como subjetiva, sendo construída pelos sujeitos e dependente do contexto.

7. Na pesquisa crítica, a função da metodologia é:

- a) Validar práticas pedagógicas neutras.
- b) Produzir conhecimento desvinculado de valores sociais.
- c) Denunciar desigualdades e propor mudanças sociais.
- d) Reafirmar a imparcialidade do saber científico.

Gabarito: c)

Comentário: A abordagem crítica busca transformar a realidade educacional, denunciando injustiças e propondo ações emancipadoras.

8. Qual das alternativas apresenta corretamente um instrumento de pesquisa?

- a) Referencial teórico.
- b) Hipótese de pesquisa.
- c) Entrevista semiestruturada.
- d) Abordagem epistemológica.

Gabarito: c)

Comentário: Instrumentos de pesquisa são ferramentas utilizadas para a coleta de dados, como entrevistas, questionários e testes.

9. Um pesquisador que realiza uma investigação aprofundada sobre a implementação de um projeto educacional específico está utilizando:

- a) Pesquisa experimental.
- b) Pesquisa-ação.
- c) Estudo de caso.
- d) Pesquisa documental.

Gabarito: c)

Comentário: O estudo de caso é voltado à análise aprofundada de um caso específico, como um projeto, escola ou programa.

10. A importância da metodologia de pesquisa para a educação está relacionada a:

- a) Repetição automática de métodos tradicionais.
- b) Criação de normas fixas para todas as instituições.
- c) Validação do conhecimento, aprimoramento das práticas pedagógicas e formulação de políticas públicas.
- d) Substituição do professor pela tecnologia.

Gabarito: c)

Comentário: A metodologia de pesquisa fornece fundamentos para compreender e aprimorar o processo educacional, com impacto direto nas práticas e nas decisões educacionais.

Tecnologias da comunicação e informação nas práticas educativas

Com base no conceito de *interação*, que emerge das práticas comunicativas realizadas em ambientes virtuais, este estudo toma por objeto de investigação a comunicação entre participantes de três grupos de discussão *on-line* que se formaram no fórum virtual *Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Salud Pública*, idealizado pela Associação Latino-Americana das Escolas de Saúde Pública da América Latina (ALAESP), em convênio com a Organização Panamericana da Saúde (OPS), a Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio do LTC/NUTES, e a Universidade do Chile.

Este fórum, parte estratégica de um programa mais amplo, visava, especificamente em relação aos Programas de Pós-Graduação em Saúde Pública da América Latina: a) estimular a interação entre atores relevantes dos principais programas; b) disponibilizar aos participantes diversos produtos gerados pela iniciativa de melhoria da gestão de qualidade dos programas; c) criar espaço de discussão sobre mecanismos para gestão de qualidade dos programas, necessidades e restrições que enfrentam e d) obter registro de experiências inovadoras e seus resultados, colocados em prática pelos diferentes programas. Ao final, a iniciativa seria avaliada durante a xx Conferência da ALAESP, em Brasília.

De todos os que efetivamente participaram, com maior ou menor frequência, há uma dado que nos chama atenção: a maior quantidade é procedente de países com tradição de sistemas fortes de educação – quatro mexicanos e seis argentinos; o total dos demais não chega à quantidade de participantes destes países.

Quanto às instituições de origem dos participantes (por vezes não explicitadas), não houve como identificá-las – se públicas ou privadas –, mas avaliamos que esse dado não comprometeria a análise que se propunha realizar.

A Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, foi o referencial teórico inicialmente escolhido para análise das comunicações; escolha que, para além do interesse pessoal, justifica-se pela própria composição do grupo de participantes: doutores em Saúde Pública, conhecidos em sua área de atuação; responsáveis por programas de mestrado e/ou doutorado em Saúde Pública; referenciados pelo saber instituído nesta área, com experiências profissionais bastante semelhantes e próximas. Essa equivalência na ocupação de lugares sociais e acadêmicos pelos participantes do grupo oferecia-se como oportunidade para identificar a chamada *situação ideal de fala*, pressuposto essencial para a *ação comunicativa* (Habermas, 1990, p. 309-419).

O que se buscou no estudo foi a ocorrência de uma efetiva interação dos participantes da discussão. Ressalta-se que trabalhamos aqui com um conceito de interação que considera a escuta interessada das experiências relatadas pelos demais participantes, a reflexão sobre o fazer de cada um deles: falar ao outro e ouvir o outro,¹ tentar compreender o que é dito, o mundo vivido do outro, refletir, discordar, concordar, retrucar, replicar, reconsiderar; enfim, ações que caminham no sentido da ação comunicativa, como definido por Habermas.

Sabedores de que o mundo acadêmico nos convida às explicações totalizantes, sem espaço para interrogações, a escolha deste referencial teórico não foi realizada de forma ingênua. Mesmo que oportunidades de negociação de sentidos não ocorram tão facilmente, características do grupo nos levavam a crer na ocorrência de uma *situação ideal de fala*: todos os participantes teriam iguais oportunidades de expressão, estariam livres de hierarquia e de qualquer forma de coação (idem, *ibid.*).

As possibilidades de interação entre pessoas que participam dos grupos de discussão *on-line* são consensuais na literatura. Verifica-se, por outro lado, que o adjetivo "interativo" sofreu um alastramento de tal ordem que, hoje, todo e qualquer dispositivo que permita ao usuário considerar-se participante é nomeado interativo. Nesse contexto, *interação* transmuta-se em *interatividade* – termo prenhe de promessas que exercem fascínio no consumidor, espectador ou usuário, que fazem vender produtos, embora nem sempre a interação se confirme (Sfez, 1994).

O termo *interatividade*, originariamente referido à dimensão conversacional das tecnologias, com suas possibilidades hipertextuais e de interfaces entre usuário e sistema, parece hoje designar menos um conceito e mais uma dessas palavras que ganham tanto força quanto elasticidade, dificultando o alcance da precisão conceitual. Nossa revisão ainda encontrou, na literatura, o termo *interacionalidade* (Braga & Calazans, 2001) para fazer referência às relações humanas quando mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

A *interação*, conceito advindo da Física para explicar alterações do movimento de determinadas partículas causadas pelo movimento de outras, passou a ser utilizado no início do século XX por filósofos interacionistas, designando influência recíproca dos atos de pessoas ou grupos, tendo sido incorporado pela Sociologia e pela Psicologia Social, campos que se apóiam na premissa de que nenhuma ação social existe separada da interação.

De acordo com essa compreensão, tomamos por referência na pesquisa o conceito *interação* e, embora consideremos as especificidades de cada tipo de relação dialógica, acreditamos ser possível afirmar que tanto *interatividade*, quanto *interacionalidade* são termos que parecem estar "na disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para a bidirecionalidade (...) e para participação e intervenção" (Silva, 1998, p. 27-35).

Dizemos disposição ou predisposição porque, nas relações humanas, nem tudo se passa no campo do cognitivamente previsível. Antes, essas relações pautam-se na impossibilidade de tudo pensar, de tudo dizer e predizer, que marca o campo da intersubjetividade.² Reconhecendo essas (im)possibilidades e pressupondo uma *disposição interativa* das TIC, interessava-nos, nesta pesquisa, verificar o uso que os participantes fizeram do potencial dialógico oferecido pelas ferramentas.

Iniciamos questionando como e se, de fato, essas ferramentas podem, efetivamente, intervir nos modos de pensar e agir dos sujeitos, contribuir para aproximar e fazer interagir diferentes atores e, ao se mostrarem especialmente capazes de contribuir na construção do conhecimento, modificar velhas práticas educativas.

Ainda como pontos de partida, trabalhamos o conceito de *comunidade* (Shaffer & Anundsen, 1993)³ e, com base nas definições de Palloff e Pratt (2002) acerca de constituição e desenvolvimento de uma comunidade virtual,⁴ podemos afirmar que os participantes do programa já configuravam uma comunidade antes mesmo do início do fórum virtual. Esse aspecto nos parecia, inclusive, facilitador de possíveis interações: ao "queimarem etapas" no desenvolvimento da comunidade *on-line*, esses participantes, segundo nossos pressupostos, iniciavam o fórum com grandes possibilidades de uma real interação.

Dos que efetivamente participaram enviando pelo menos uma mensagem, tivemos: quatro mexicanos, seis argentinos, dois cubanos, um costarrriquenho, um peruano, um chileno, um equatoriano, um venezuelano e, ainda, dois outros de nacionalidade não informada e que não puderam ser identificados pelos dados de que dispúnhamos. Daqueles que apenas acessaram o fórum para se inscreverem, indicando nome e *login*, e não mais participaram, tivemos: nove cubanos, sete mexicanos, dois nicaraguenses, um colombiano, um chileno, um peruano, um argentino, um brasileiro, um equatoriano e, ainda, onze outros de nacionalidade não informada.

A informação quantitativa dos participantes efetivos oferece-nos um panorama que caracteriza o interesse maior ou menor pela troca de experiências entre países cuja tradição em cursos de pós-graduação apresenta-se mais ou menos consolidada.

Explorando o material

Considerando que nossa abordagem do objeto visava, mais especificamente, verificar de que modo o fórum permitiu aos participantes questionarem e refletirem criticamente sobre seu próprio fazer e trocarem experiências, de modo a contribuir para enriquecer e aprimorar as parcerias, os programas de Saúde Pública que coordenavam e a si próprios, aproximamo-nos do corpo textual, tomando-o para análise, ocasião em que foi realizada uma primeira filtragem do material.

O referencial habermasiano levava-nos a buscar o exercício argumentativo, o que justifica o descarte inicial de 75% do corpo textual, composto de cumprimentos, apresentações, explicitação de temas de interesse para discussão etc., na medida em que neste tipo de comunicação social, em geral, não são encontrados conflitos ou divergências e possibilidades de argumentação.

Ao iniciarmos a busca das divergências, constatamos que, nos trechos classificados como "debate de idéias", também não se observava ocorrência do exercício argumentativo: os raros momentos de divergência, oportunidades ímpares para este exercício, não foram aproveitados como espaços de argumentação. Essa constatação forçou-nos a lançar um novo olhar sobre as comunicações e, ainda, a recuperar trechos anteriormente desconsiderados.

Verificamos, então, a ocorrência, em meio às saudações, de falas dirigidas aos coordenadores com alto teor de reverência – falas que pareciam dirigidas àqueles que tudo sabem –, instaurando uma hierarquia tradicional e bastante conhecida no âmbito educacional, decorrente da suposição (do estudante) de que o outro (mestre) é aquele que detém o saber.⁵

Constatamos também que, embora apenas 2% do corpo textual apresentavam-se, explicitamente, sob a forma de citações de artigos sobre gestão de qualidade, ou sobre mecanismos de acreditação em Saúde Pública, boa parte do texto classificado como "debate" reeditava o saber cientificamente acumulado e publicado no campo, a tal ponto de não conseguirmos identificar os sujeitos das falas ali registradas.

Em paralelo à classificação das comunicações, chamaram-nos a atenção algumas disparidades nas intervenções realizadas: número de inscrições prévias, número de candidatos que acessaram o fórum sem qualquer registro de mensagem e número de participantes efetivos na discussão. Essa disparidade – que reduziu de 63 para 24 o número de participantes – evidenciou um silêncio que podemos interpretar como "uma voz que clama por escuta". A análise das intervenções mostrou, também, um desbalanceamento quantitativo que impôs uma reflexão adicional sobre esse fenômeno.

Nos três grupos analisados houve maior incidência de intervenções por parte dos coordenadores, como era de se esperar, tendo em vista suas atribuições de estimular e manter vivo o debate, entre outras. Quanto aos demais, houve grande incidência de pessoas que somente registraram uma única mensagem, de apresentação, com breves comentários, sem prosseguir na discussão. Quanto aos mais ativos, pareciam bastante empenhados em manter vivo o fórum, embora não tenham obtido êxito em agregar novos membros ao grupo.

Destaca-se, entre os mais ativos, um participante que, sozinho, foi responsável por 31 das 57 intervenções no seu grupo, nelas constando um material que inicialmente classificamos como "anexos", por referirem-se às experiências de ensino tutorial desenvolvidas em seu programa de pós-graduação, com ementa, metodologia, forma de avaliação e bibliografia, para as quais o fórum disponibilizava um ambiente apropriado, intitulado "experiências inovadoras". Isto tornava suas "mensagens" exageradamente densas em conteúdo informacional e inadequadas ao previsto para grupos *on-line*.

Cabe ressaltar que esse participante não passava a palavra aos demais; houve um monopólio da sua fala, de maneira que parecia somente se interessar por preencher o vazio deixado pelo silêncio dos outros: quanto mais silêncio, mais colagens de módulos de ensino tutorial eram inseridas naquele espaço destinado à troca de mensagens. Não houve qualquer comentário ou reflexão sobre as experiências ali apresentadas, nem mesmo do próprio participante.

De forma otimista, interrogamo-nos sobre até que ponto essa oferta de material não poderia ser lida como uma porta aberta à interação, pois, ao disponibilizar as experiências implementadas em seu programa de pós-graduação, este

participante não só contribuiu com seu saber-fazer, como criou possibilidades de receber críticas e sugestões dos demais aos quais se dirigia. Entretanto, isso não aconteceu neste fórum.

Desse modo, e de acordo com as concepções habermasianas, constatou-se a não ocorrência do exercício da argumentação e, também, ao contrário do pressuposto inicial da pesquisa, a ausência da *situação ideal de fala*, fazendo com que a aparente homogeneidade em termos de ocupação de lugares sociais – sem relações hierárquicas e coação – não fosse confirmada na análise. É possível afirmar, inclusive, que as discussões travadas pelos três grupos do fórum situam-se bastante distanciadas da ação comunicativa postulada por Habermas (1990, p. 309-419).

Mais ainda, o processo discursivo aqui encontrado não permitiria sequer ser chamado de *discurso*, de acordo com Habermas, que o entende como a *argumentação levada ao extremo*: replicar e treplicar tanto quanto possível e necessário, tendo como horizonte o alcance do *consenso* (idem, 1987, p. 165). Consideramos importante marcar que essa definição habermasiana de discurso, situada na pragmática lingüística, parece esgarçar ao extremo esse conceito, no qual subjaz a noção de palavra em movimento, quando consideradas outras formulações teóricas, tais como as advindas da psicanálise e da análise de discurso.

Deste percurso da análise resulta, então, a ampliação de nosso referencial teórico, tendo em vista encontrarmos, nos analistas do discurso, ferramentas complementares para compreender essas relações, tanto no que se refere às realizadas entre os participantes, quanto à de cada um deles com o referente: *a gestão de qualidade no ensino de pós-graduação em Saúde Pública*.

A primazia do saber científico

Nas comunicações, identifica-se a predominância do discurso teórico: os participantes dos grupos de discussão valem-se dos *saberes instituídos* – e muitas vezes simplesmente repetem o *já dito* – para discutir o ensino de saúde pública e o processo de acreditação em curso nas instituições formadoras, o que dificultou a identificação de dizeres que pudessem ser entendidos como dizeres dos sujeitos envolvidos na discussão.

O excerto, apresentado a seguir, ilustra como determinados temas não relacionados a mensagens anteriores – declarações independentes, segundo McKenzie e Murphy (2002, p. 239) – eram lançados no fórum de discussão: "Esta mañana envié un comentario acerca de la Evaluación Externa y salió la confirmación de que el mensaje había sido enviado con éxito, y sin embargo no salió. Qué pasaría? Lo vuelvo a enviar?".

A falta de interesse em qualquer tipo de retorno ou de troca com outros participantes fica evidente quando, sem que houvesse uma resposta a seu questionamento-mensagem nos primeiros três quartos de hora, o participante realiza novo acesso, dando prosseguimento à sua intervenção marcada tão somente pela transmissão de informações: "A propósito de la Evaluación Externa permítanme que resuma algunos artículos que he encontrado en mi biblioteca (...)".

Esse é o trecho inicial de uma longa exposição, na qual o autor: ressalta a *importância da auto-avaliação dos programas*, apresenta *características gerais* e define o *conceito de qualidade*, entendendo *deverem estar condicionados à natureza da instituição e do programa em questão*. Em defesa da avaliação externa da qualidade, como um componente da acreditação, sugere que seja realizada por *pares acadêmicos (pessoas que possuam competência necessária na gestão acadêmica, para garantir uma visão informada e competente)* e que, além de "competentes (...) façam um esforço para construir uma linguagem que torne possível a *comunicação* e o *acordo* (...)", e finaliza indicando a ALAESP como instituição acreditadora.⁶

Grifamos os termos *comunicação* e *acordo*, visando destacar a distância que separa seu "dizer" de expositor de seu "fazer", como participante de um grupo de discussão que, por sinal, não visava outra coisa senão construir um *acordo consensuado* sobre gestão de qualidade e mecanismos de acreditação, bastante dificultado, senão inviabilizado, justamente pelo tom do discurso autoritário do debate, tributário desse tipo de comunicação que não admite dúvidas ou questionamentos e que, por sua força parafrásica,⁷ limita-se àquilo que se pode considerar consensual, porque aceito como válido pela comunidade acadêmico-científica.

O excerto a seguir ilustra como determinadas intervenções dos participantes apresentavam-se apoiadas em um discurso normalizador que parece antecipar resultados, bastando, para isso, segui-lo passo a passo, como uma fórmula matemática:

Algunas reflexiones sobre la cultura de calidad (...) valores y principios, conceptos que sirven de guía para la aplicación de la cultura de calidad, que debemos reforzar e impulsar (...) en nuestros programas de Salud Pública. 1 - Valores con calidad y humanismo – que implica desempeñar nuestra función con los alumnos con esos atributos, satisfaciendo y

de ser posible excediendo sus expectativas. 2 - Desarrollo del capital intelectual de los alumnos (...) 7 - Responsabilidad Social, impactar los usos y costumbres de la comunidad reafirmando la presencia de la Maestría.

Essa comunicação confirma o que aqui se discute: um processo discursivo desenvolvido entre, de um lado, os *que sabem* (pelo menos teoricamente) o desejável e necessário para que os diferentes programas de pós-graduação em Saúde Pública possam pleitear e obter *acreditação* e, de outro, os que, como exemplificado a seguir, questionam esse saber, desejantes de respostas sabidamente situadas para além daquelas que, neste momento, o saber teórico pode oferecer:

Cuando hablamos de calidad ¿estamos hablando de lo mismo?; ¿será la calidad otro de los tantos conceptos comodines de la tecnoburocracia?; ¿no estamos definiendo muy normativamente lo que es calidad?; ¿no es necesario contextualizarla?; ¿conceptos tan "omnipresentes" ayudan a pensar nuestros posgrados o se instalan como "soluciones mágicas" que permiten mantener disociadas prácticas y discursos? (...).

Não nos foi possível identificar os efeitos de intervenções como esta, de natureza problematizadora. Ao contrário, observam-se outras que, ao lançarem temas inteiramente desarticulados à discussão em tela, acabam por determinar o *quê* e *como* se deve e se pode falar, em evidente confronto com aqueles que, na prática, vêm percebendo a distância entre determinações teóricas e o seu fazer, e que se movimentam na procura de outros sentidos e outras vozes:

Hace algunos días pregunté que opinaban acerca de la Democracia en la Universidad y de la Gobernabilidad, y si consideraban que ello tendría que ver con la Calidad. No obtuve respuesta, y arriesgándome a que me cataloguen como insistente, voy a plantear mi criterio a ese respecto: La Calidad (...).

Em resposta à procura de outros sentidos, surge a voz do saber institucionalizado, hegemônico, a ser preservado e ampliado o quanto possível: deve-se buscar... deve-se obter... deve-se desenvolver... É o discurso do *dever ser*, disfarçado de democrático, ao criar mecanismos estratégicos de envolver novos atores nas decisões, e de interativo, ao se valer de ferramentas possibilitadoras de interlocução, para consolidar e ampliar os sentidos produzidos pelo saber científico, em evidente processo de dominação, não dos homens, mas do *mundo vivido* desses homens (Habermas, 1990, p. 297), domesticado pelo saber oficial, autorizado e confiável.

Essa domesticação decorre, sem dúvida, de uma forma de dominação que se realiza pela apropriação das heterogeneidades que, segundo Castro (2003, p. 149), não proíbe, como na censura explícita, as posições divergentes, mas trata como se fossem aceitáveis todas as posições dissonantes, pasteurizando seu poder de confronto e absorvendo-o em categorias já sedimentadas, mascarando o antagonismo e, conseqüentemente, enfraquecendo o potencial de conflito.

Poderíamos aqui relacionar o conceito de censura explícita na formulação de Castro e o de ação instrumental de Habermas, na medida em que pressupõem uma ação ou coação sobre o outro, tomado como objeto sobre o qual se faz determinada intervenção. Da mesma forma, apropriar-se das heterogeneidades parece estar relacionado à ação estratégica em Habermas. Enquanto, para este autor, na ação instrumental há uma intervenção da ordem da censura ou coação explícitas, na ação estratégica a intervenção sobre o outro é velada, porque não deixa evidências de dominação.

Seja reduzindo os sujeitos a objetos sobre os quais são depositados saberes que se quer consolidar (ação instrumental), seja apropriando-se das heterogeneidades, de modo a *cooptar a verdade divergente* da sua, e com isto abafar possíveis conflitos intersubjetivos (ação estratégica), ambas constituem mecanismos perversos de dominação: um pela força, outro pela estratégia.

O programa interativo aqui analisado é exemplar de um descompasso entre algo que se propôs do ponto de vista teórico e o que se configurou como sendo operacionalização da proposta: no fórum – idealizado como instância de interlocução e interação –, nenhuma mudança concreta se efetuiu nas relações entre os atores envolvidos. Antes, a introdução do novo recurso interativo não elidiu a possibilidade – e o risco – da "reprodução de velhas práticas, métodos e sistemas" (Pretto, 2003, p. 48), re-afirmando que "os sujeitos que atuam como ensinantes na Educação a Distância reproduzem as suas práticas como se estivessem em uma sala de aula convencional, esquecendo das peculiaridades destes ambientes" (Nova & Alves, 2002, p. 62)

Trata-se, portanto, de um *dizer institucionalizado* que, não cedendo a palavra aos interlocutores, impede a *reversibilidade* e caracteriza o discurso pedagógico, supostamente neutro sob a *rubrica da cientificidade* (Barreto, 2003, p. 184).

Entretanto, ainda que todos lidem, cotidianamente, com a transmissão de conhecimentos e, portanto, com *poderes distribuídos assimetricamente* (Castro, 2003, p. 149), neste fórum não havia professores e estudantes: todos falavam do lugar de coordenadores de pós-graduação, orientados pelo mesmo referencial, portadores de ampla bagagem teórica e prática e, em princípio, dispostos a submeter e discutir experiências consideradas inovadoras e já iniciadas por alguns de seus programas, o que poderia também servir de auxílio e orientação para outros envolvidos em gestão de qualidade e acreditação de cursos desta natureza.

Esse contexto parecia se apresentar em consonância às características definidoras daquilo que Orlandi propõe como um *discurso lúdico*, marcado pela abertura à polissemia: interlocutores em relação de simetria entre si e expostos à presença do referente, em uma relação não-reguladora, de modo que a comunicação entre eles permite deslocamentos dos sentidos já sedimentados nos dizeres. Em todo o desenvolvimento do fórum, somente em um momento verificamos um breve lampejo de discurso lúdico:

Yo por mi parte colocaré en breve dos experiencias que me parecen interesantes. (...) una de incorporación de exalumnos como docentes-tutores y la otra la incorporación de un taller de escritura (luego que descubrimos que una dificultad para hacer tesis es que muchas profesiones de salud somos ágrafas (...)).

Essa fala torna explícita sua disposição para lidar com o problema dos baixos índices de produção acadêmica. Uma questão nada nova, porém identificada pelo programa do qual nos fala o participante como decorrente da dificuldade em escrever teses e dissertações: um desafio que enfrentam por meio da incorporação de seminários de escrita.

Esta intervenção foi precedida por um lembrete de que o padrão de qualidade, pensado de dentro para fora, era o objetivo do Fórum para que programas de pós-graduação buscassem novas formas de identificar necessidades dos usuários e de enfrentar tanto novos quanto velhos desafios. Curiosamente, esse trecho é parte de uma intervenção do próprio coordenador de um dos grupos: profissional de renome no campo, para o qual, inclusive, foram endereçadas mensagens com certo teor de reverência, dirigidas àquele que "tudo sabe".

E ele responde não do lugar do saber cientificamente comprovado no campo; responde como membro de um programa de pós-graduação, que percebe em seus pós-graduandos dificuldades demandando enfrentamento. Ainda que sua origem esteja relacionada a fases acadêmicas anteriores ao ingresso no programa de pós-graduação, essa relação aberta e desarmada com o referente, que expõe aos seus pares pontos de fragilidade do programa, mostra, sem dúvida, uma disposição para enfrentá-los. Entretanto, esta é uma intervenção que se situa na contramão de tantas outras que exibiam pontos altos dos programas por eles coordenados.

(...) estimamos que la acreditación solo se alcanzará por los posgrados de calidad. Nuestra Maestría nace en enero de 1992 (...). Así, iniciamos la lucha por la calidad del Posgrado, hicimos una cuidadosa selección de los docentes, profesionistas con maestría con una amplia experiencia laboral y reconocimiento social. Los candidatos alumnos se sujetan a un riguroso examen tanto de conocimientos, como psicométrico; por los resultados lo consideramos una fortaleza (...)

Ainda que verificados alguns pronunciamentos mais críticos, colocando em questão o discurso pedagógico presente por meio de questões provocativas (excerto a seguir), tais intervenções não tiveram êxito na transformação do fórum em uma discussão que se pudesse considerar como um exercício de *discurso polêmico*, caracterizado pela *relação tensa de disputa de sentidos* (Orlandi, 1999, p. 86); o confronto emerge com nitidez, embora não consiga relativizar a simetria, nem abalar certezas advindas do saber instituído.

O discurso observado em todo o desenvolvimento do fórum esteve marcado pela transmissão de conteúdos "já sabidos" – tal como acontece, geralmente, no sistema de ensino –, no qual se verifica uma espécie de "ritualização da palavra, por meio da qual (...) [são fixados papéis] para os sujeitos que falam; em evidentes distribuição e apropriação do discurso, com seus poderes e seus saberes (...) [formando uma espécie de] grupo doutrinário" (Foucault, 1996, p. 44-45).

Segundo Orlandi (1999, p. 86), no *discurso autoritário* a polissemia é totalmente contida: "o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor", reduzido este a mero ouvinte. E não são poucos os trechos que nos permitem afirmar a predominância, neste fórum, do discurso autoritário: um "excesso de preenchimento que caracteriza a saturação ideológica e desemboca no silenciamento" (Barreto, 2003, p. 185).

Esse *excesso de preenchimento* é dado pelo *saber universal científico* que, segundo Quinet (2001, p. 15), confere o tom e a característica principal desta modalidade de *laço social*. Na teoria lacaniana, recebe o nome de *discurso*

universitário, um discurso sem sujeito; nele é o saber que opera. E opera com tirania sobre o outro a quem se dirige, de modo a exigir obediência. É como uma ordem que resulta da *verdade* da ciência, à qual nada pode se opor.

Esse discurso, que fala *sobre* as coisas, em evidente distanciamento *das* coisas mesmas, é, segundo Bernstein (1996, p. 259), um "princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas". Repete e fixa a palavra "autorizada", como se fosse a única admitida, o que confere tom autoritário ao discurso.

Essa constatação surge como algo absolutamente paradoxal em nossa análise. De um lado, a opção de realizar o fórum virtual com uma aparente proposta de interação e, de outro, a ocorrência de uma interlocução sustentada quase que tão somente pelo dizer institucionalizado, pelo saber autorizado, consentido. Poderíamos, então, questionar – e deixamos aqui a indagação – sobre uma possível relação desses achados paradoxais com o constatado silêncio de tantos potenciais participantes que, tendo acessado o fórum, não deixaram qualquer mensagem registrada.

As TIC: um convite à renovação pedagógica

Nossa posição diante das TIC é que, para além da disposição ou predisposição interativa já aludidas, esses recursos representam um suporte material que tanto pode auxiliar na reorganização de competências e habilidades dos educadores, quanto contribuir para transformar as relações entre seus usuários. São formas de mediação que, por se apresentarem lúdicas e interativas por excelência, fascinam seus usuários e levam facilmente à crença no seu potencial transformador das relações, embora sua mera apropriação pela esfera educativa não seja suficiente para garantir ensino e aprendizagem lúdicos, nem tampouco real interação de uns com outros.

Essa atratividade pode, inclusive, servir de maquiagem para a mais autoritária versão do discurso pedagógico, com sua intencionalidade e assimetria inerentes: a simples incorporação das novas tecnologias não garante, de forma alguma, novas abordagens. E mais: sua incorporação ao ambiente educativo – um jeito diferente de fazer as coisas – acaba por lançar novos desafios às complexas funções de comunicar e de educar.

No fórum, fez-se marcante uma certa desigualdade de lugares ocupados pelos participantes; alguns deles tecendo, em dados momentos, *monólogos típicos de aulas magistrais*, cujos conteúdos os alunos, porque devem *sabê-los, repetem-nos*, sem os articular teoricamente às suas experiências para que sejam ressignificados. (Barreto, 2003, p. 184). Ao contrário, a atuação dos participantes traduz, de maneira expressiva, algo bastante diferente da interação marcada pela simetria, com iguais oportunidades de fala, que poderia perfeitamente caminhar para o exercício da ação comunicativa.

Contudo, ainda que se concebam os movimentos de *comunicar* e *informar* como *práticas de linguagem para fins determinados* e, portanto, com "objetivos menos abrangentes e relacionais, tendendo à unilateralidade indissociável da assimetria" (Barreto, 2003, p. 183), acreditamos ser possível relativizar os termos dessa posição assimétrica, que atua como barreira à reciprocidade.

Segundo Barreto (op. cit., p. 189), a abertura de espaço ao diálogo, presente nas TIC, pode contribuir para romper a configuração autoritária do discurso pedagógico, mas isso somente poderá ser alcançado se pudermos – para além de *ceder a palavra aos outros sujeitos*, garantindo a todos a possibilidade de *explicitar suas desigualdades e diferenças*, sistematicamente desconsideradas no discurso pedagógico – exercer, de fato, a *escuta* do que o outro tem a dizer, o que corresponde ao que Habermas caracteriza como *reciprocidade*, condição para a ação comunicativa, e a real interação dela decorrente.

Como pesquisadoras, interessam-nos os efeitos decorrentes da introdução desses dispositivos nas ações educativas: se perturbadora, se desafiadora, se complementar, se inovadora. Pode-se afirmar que a busca desses possíveis efeitos esteve presente em toda nossa análise, na medida em que, concordando com Tricot e Rufino (1999, p. 105-129), a apropriação das TIC pelo campo da educação impõe, decerto, outra dinâmica que, segundo nosso entendimento, difere da presencial e pode, como constatamos, entrar em conflito com escolhas ou práticas pedagógicas mais usadas pelos envolvidos, pois pressupõem um novo *cenário de interação*.

Educadores e outros profissionais envolvidos na criação e uso dessas ferramentas confirmam influências positivas das TIC sobre os *modos de comunicar, trabalhar e aprender* dos atores no processo educativo (Freitas, 2005). Também, achados da pesquisa indicam que, de um lado, se tais ferramentas mostram-se potencialmente interativas, de outro, esse alcance está em íntima relação com o uso que delas se fizer. Ainda que no mundo da educação *on-line* professores e estudantes venham sendo desafiados por novos papéis, funções e tarefas que exigem não só relativa instrumentação tecnológica, mas também e principalmente disposição para, "usando a tecnologia disponível, criar

novos ambientes educacionais" (Berger & Collins, 1995), acima de tudo deve haver compromisso com a mudança, sem o que continuaremos fazendo transmissão linear de conteúdos, agora pelas infovias.

Colocamos em questão que as discussões em grupo serviram menos para a interação das pessoas e mais para a transmissão de conteúdos, reafirmando a colocação de Freitas (2005) de que a utilização das TIC na esfera educativa vem, *insistentemente, tanto nos convidando a refletir sobre nossas práticas* quanto abrindo portas para uma *renovação pedagógica*, sem a qual corremos o risco de utilizá-las ainda de acordo com o velho modelo de comunicação: participantes assumindo ora o lugar de suposição de saber, ora o lugar de aprendentes de conteúdos, que julgam encontrar no outro, seja ele o mestre, o texto, ou a página "www", fato esse bastante de acordo com as práticas do sistema escolar, ainda hoje prevalentes.

Considerações para além do virtual

No Fórum, como já aludido, identificamos o silêncio de muitos participantes, o que nos leva a afirmar a necessidade de uma *escuta* mais atenta por aqueles que planejam as ferramentas para interação de pessoas, ou aqueles que implementam programas educativos que delas se valem. Entendemos que o compromisso com a mudança no sistema educacional requer, necessariamente, o direcionamento da nossa atenção ao silêncio dos estudantes. É preciso ouvir o não-dito (virtual ou presencialmente) e transformá-lo em voz potencial, no jogo dos sentidos compartilhados (Castro, 2003); caso contrário, estaremos insistindo no uso de ferramentas ditas interativas, sem que possam contribuir, efetivamente, para uma real interação.

A primazia de conteúdo pedagógico nas comunicações levou os participantes ao não aproveitamento do proposto espaço de troca dialógica, configurando aquilo que Káplun (apud Toschi, 2003, p. 100) nomeou de um "arquipélago global composto de seres tecnologicamente hipercomunicados, mas socialmente isolados". Entendemos que, se o propósito de promover interação e aprendizagem *on-line* não se fizer acompanhado de referenciais pedagógicos claros e se as experiências apresentadas não forem tomadas por objeto de reflexão-ação, não iremos muito adiante, mesmo acreditando que estamos fazendo a coisa de modo diferente, pois, como afirma Martín-Barbero (2000, p. 52), "nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar".

Ao trabalharmos as formações discursivas encontradas nos grupos de discussão à luz da análise de discurso, correlacionamos o *discurso autoritário* (Orlandi, 1987) com o *discurso universitário* (Lacan, 1992) e aventamos a busca da *situação ideal de fala para a ação comunicativa* (Habermas, 1994), como possibilidade de romper essa estrutura autoritária no campo da educação.

A intenção é alertar para o fato de que, tal como na experiência psicanalítica, o sujeito em análise – impulsionado pelo desejo do analista de que a análise aconteça – realiza um percurso que o leva a interrogar sobre seu sintoma e buscar respostas para suas questões, o que resulta no chamado *giro do discurso* (Lacan, 1992), também possível de se realizar na experiência educativa.

Criar espaços de indagações, encorajar formulação de questões e estimular a busca de respostas dos próprios sujeitos "aprendentes" do saber parece-nos ser o caminho para, ao menos, estabelecer certa tensão entre as certezas do saber cientificamente acumulado e a vontade dos sujeitos de fazer bem as coisas. Essa tensão, nascida da dúvida e da interrogação, nos permite antever possibilidades de aprender mais significativamente e ressignificar nossos fazeres, para além de ampliar as possibilidades interativas dos sujeitos, estejam eles envolvidos em propostas das mais inventivas ou mesmo nos mais tradicionais modelos de ensino.

QUESTÕES COMENTADAS

1. O conceito de "situação ideal de fala", segundo Habermas, pressupõe:

- a) A submissão dos participantes ao saber instituído.
- b) A reprodução do discurso acadêmico já consolidado.
- c) A liberdade de expressão sem coação e com igualdade de oportunidades para os participantes.
- d) A prevalência do silêncio como estratégia de comunicação.

Gabarito: c

Comentário: Habermas define a situação ideal de fala como um cenário no qual todos os participantes têm iguais oportunidades de expressão, sem coação ou hierarquia, condição fundamental para a ação comunicativa.

2. O principal objetivo da pesquisa descrita no texto foi:

- a) Avaliar a frequência de acesso dos participantes ao fórum.
- b) Identificar experiências inovadoras em programas de pós-graduação.
- c) Verificar a ocorrência de uma interação efetiva entre os participantes do fórum.
- d) Investigar os conteúdos das apresentações de coordenadores.

Gabarito: c

Comentário: O estudo visava verificar a efetiva **interação** entre os participantes do fórum, com base no conceito de ação comunicativa de Habermas.

3. A escolha inicial do referencial teórico de Habermas se justificou principalmente por:

- a) Sua compatibilidade com os métodos estatísticos aplicados.
- b) Sua ênfase em práticas pedagógicas tradicionais.
- c) A homogeneidade do grupo em termos de ocupação acadêmica e social.
- d) Ser referência obrigatória para estudos em saúde pública.

Gabarito: c

Comentário: A escolha do referencial habermasiano foi fundamentada na **homogeneidade social e acadêmica** do grupo, o que criaria um cenário propício para a situação ideal de fala.

4. O que o estudo concluiu sobre a ação comunicativa no fórum analisado?

- a) Aconteceu de forma plena e ideal.
- b) Foi impedida pela interferência das TICs.
- c) Não se realizou conforme esperado.
- d) Resultou em consenso sobre gestão da qualidade.

Gabarito: c

Comentário: Apesar das condições favoráveis, **não houve ação comunicativa efetiva** segundo os pressupostos habermasianos, principalmente pela ausência de argumentação e interação real.

5. O participante que mais contribuiu com postagens no fórum:

- a) Recebeu amplo feedback dos colegas.
- b) Criou uma rede de debates com base em seus anexos.
- c) Concentrou suas intervenções em compartilhamentos unilaterais.
- d) Foi moderado por exceder os limites do fórum.

Gabarito: c

Comentário: Esse participante monopolizou as postagens com anexos detalhados, mas **não houve interação com os demais**, caracterizando uma comunicação unilateral.

6. O uso do termo "interatividade" no texto é criticado por:

- a) Ser de origem física e não aplicável às ciências humanas.
- b) Não representar com precisão o grau de interação efetiva.
- c) Ser um conceito específico de Habermas.
- d) Estar vinculado apenas à publicidade.

Gabarito: b

Comentário: O texto critica a **ampla e imprecisa aplicação do termo "interatividade"**, muitas vezes usado para descrever experiências que não apresentam verdadeira interação.

7. Sobre a relação entre discurso e prática no fórum, é correto afirmar:

- a) As falas reproduziam criticamente experiências vivenciadas.
- b) O discurso teórico predominou, dificultando a identificação de vozes individuais.
- c) O fórum foi caracterizado por debates empíricos e pragmáticos.
- d) Houve repetição de práticas, sem base em saber teórico.

Gabarito: b

Comentário: O **discurso teórico predominante** impossibilitou, em muitos casos, identificar os sujeitos por trás das falas, o que vai contra a ideia de interação dialógica.

8. A baixa participação dos inscritos no fórum pode ser interpretada como:

- a) Indicativo da eficácia das ferramentas virtuais.
- b) Estratégia pedagógica de escuta ativa.
- c) Expressão de uma voz que clama por escuta.
- d) Resultado do excesso de moderação.

Gabarito: c

Comentário: O texto interpreta o silêncio dos participantes não apenas como ausência, mas como **uma forma de expressão e necessidade de escuta**, de acordo com perspectivas interacionais.

9. A noção de comunidade virtual adotada no estudo é baseada em autores como:

- a) Habermas e Vygotsky.
- b) Palloff e Pratt.
- c) Dewey e Freire.
- d) Castells e Lévy.

Gabarito: b

Comentário: Palloff e Pratt são mencionados como autores que ajudam a definir **o conceito de comunidade virtual** e seu desenvolvimento, sendo referência teórica importante no estudo.

10. A ausência de debate argumentativo no fórum leva os autores a:

- a) Rejeitarem as teorias de Habermas.
- b) Expandirem o referencial teórico para a análise de discurso.
- c) Concluírem que a internet não é adequada à educação.
- d) Optarem por métodos quantitativos em estudos futuros.

Gabarito: b

Comentário: A **ampliação do referencial teórico** para incluir a análise de discurso foi necessária diante da **ausência de argumentação real**, mesmo entre pares acadêmicos.

Letramento científico

Definição

Entende-se como letramento científico a capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões científicas. Também faz parte do conceito de letramento científico a compreensão das características que diferenciam a ciência como uma forma de conhecimento e investigação; a consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual; e o interesse em engajar-se em questões científicas, como cidadão crítico capaz de compreender e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas.

O letramento científico refere-se tanto à compreensão de conceitos científicos como à capacidade de aplicar esses conceitos e pensar sob uma perspectiva científica.

Competências

► Identificar questões científicas

Envolve reconhecer e comunicar questões que podem ser investigadas cientificamente, e saber o que está envolvido nessas investigações. Inclui reconhecer questões de cunho científico, por exemplo: o que deve ser comparado, quais variáveis devem ser alteradas ou controladas, quais informações adicionais são necessárias, ou que ações devem ser realizadas para que dados relevantes sejam coletados. Também envolve o reconhecimento de características relevantes da investigação científica e a identificação de palavras-chave para pesquisar questões científicas.

► Explicar fenômenos cientificamente

Neste processo, os estudantes demonstram sua compreensão, aplicando conhecimentos científicos adequados em uma situação determinada. Inclui a descrição ou a explicação científica para fenômenos e a previsão de mudanças. Pode envolver, também, reconhecimento ou identificação de descrições, explicações e previsões apropriadas.

► Utilizar evidências científicas

Este processo significa entender descobertas científicas como evidências para demandas ou conclusões. Implica a capacidade para avaliar a informação científica e chegar a conclusões baseadas em provas científicas, e sua futura comunicação. Além disso, inclui a habilidade de selecionar conclusões alternativas em relação a evidências e informá-las; a exposição de razões contra ou a favor de determinada conclusão, com base nos dados fornecidos; a identificação de suposições feitas para se chegar a uma conclusão; e a reflexão sobre as implicações sociais da ciência e do desenvolvimento tecnológico.

Conteúdo

O conteúdo a ser avaliado é selecionado a partir dos campos principais de física, química, ciências biológicas, e ciências da Terra e do espaço, de acordo com os três critérios a seguir: utilidade do conhecimento científico na vida diária; relevância das ciências e da política educacional durante os próximos anos e a necessidade de combinar o conhecimento com alguns processos científicos.

Os conhecimentos científicos presentes na avaliação do Pisa são de dois tipos:

► Conhecimento de Ciência:

Sistemas físicos: estrutura e propriedades da matéria, mudanças químicas da matéria, força e movimento, energia, interação entre energia e matéria;

Sistemas vivos: células, seres humanos, populações, ecossistemas, biosfera;

Terra e sistemas espaciais: estruturas da Terra e seus sistemas, energia e mudanças nos sistemas da Terra, história da Terra, a Terra no espaço;

Sistemas tecnológicos: relações entre ciência e tecnologia, o papel da tecnologia científica, conceitos e princípios importantes.

► Conhecimento sobre Ciência:

Investigação científica: origem, objetivos, métodos, características;

Explicações científicas: tipos, formatos, resultados.

Contexto ou situação

As competências científicas envolvem a capacidade de utilizar os conhecimentos científicos em situações que refletem o mundo real e estimulam as ideias científicas.

A área de aplicação da ciência está centrada em seu emprego em relação a contextos pessoais, sociais e globais, em situações voltadas a saúde, recursos naturais, meio ambiente, fenômenos naturais e limites da ciência e da tecnologia. O quadro a seguir mostra como essas situações podem ser apresentadas no Pisa.

Atitudes

Também estão presentes na definição do letramento científico as atitudes relacionadas ao desejo de se engajar em aspectos da vida relativos às ciências, a valores e grau de interesse conferidos à ciência, à tecnologia, ao meio ambiente e a outros contextos relevantes.

No Pisa 2006, quando a ênfase da avaliação recaiu sobre a área de Ciências, foram avaliadas três categorias de atitudes: apoio à pesquisa científica, interesse em ciência e responsabilidade em relação a recursos e meio-ambiente.

O letramento científico refere-se à capacidade de compreender e utilizar o conhecimento científico para identificar problemas, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tomar decisões informadas baseadas em evidências. É mais do que apenas a capacidade de ler e escrever; envolve a capacidade de se envolver ativamente no processo científico e de aplicar esse conhecimento na vida cotidiana.

Principais aspectos do letramento científico:

- **Compreensão da ciência:**

Entender os conceitos e princípios científicos fundamentais, bem como a natureza da ciência e sua metodologia.

- **Aplicação do conhecimento científico:**

Utilizar o conhecimento científico para resolver problemas, tomar decisões e avaliar informações na vida cotidiana.

- **Participação na discussão sobre ciência e tecnologia:**

Envolver-se em debates sobre questões científicas e tecnológicas, utilizando um pensamento crítico e reflexivo.

- **Avaliação de informações científicas:**

Distinguir informações confiáveis de pseudociência e informações enganosas.

Importância do letramento científico:

- **Formação de cidadãos críticos:**

Permite que os indivíduos participem ativamente da sociedade, tomando decisões informadas sobre questões científicas e tecnológicas.

- **Desenvolvimento econômico e tecnológico:**

Contribui para a inovação e o progresso científico e tecnológico de um país.

- **Melhora da saúde e bem-estar:**

Ajuda as pessoas a compreenderem questões de saúde, segurança e meio ambiente, levando a escolhas mais saudáveis.

Como desenvolver o letramento científico:

- **Educação:**

É fundamental que as escolas e universidades incorporem o letramento científico em seus currículos e ofereçam oportunidades para que os alunos desenvolvam essas habilidades.

- **Divulgação científica:**

A divulgação científica acessível e atraente pode ajudar a popularizar o conhecimento científico e estimular o interesse pela ciência.

- **Diálogo entre ciência e sociedade:**

É importante promover o diálogo entre cientistas, comunicadores e o público em geral, para que a ciência seja compreendida e valorizada por todos.

QUESTÕES

1. Qual das alternativas abaixo expressa corretamente o conceito de letramento científico?

- a) Habilidade de memorizar teorias científicas e reproduzi-las em avaliações.
- b) Capacidade de empregar conhecimento científico apenas em contextos acadêmicos.
- c) Capacidade de compreender e aplicar conhecimentos científicos em diferentes contextos, tomar decisões baseadas em evidências e participar criticamente de discussões sobre ciência.
- d) Domínio de terminologias técnicas específicas das ciências físicas e biológicas.

Gabarito: c

Comentário: O letramento científico abrange **compreensão, aplicação e avaliação** de conhecimentos científicos no cotidiano, não se limitando ao ambiente acadêmico.

2. A competência de “explicar fenômenos cientificamente” implica:

- a) Repetir definições dos livros didáticos.
- b) Aplicar conhecimentos científicos para descrever e prever fenômenos.
- c) Formular hipóteses sem necessidade de validação.
- d) Defender opiniões pessoais sobre temas científicos.

Gabarito: b

Comentário: Explicar cientificamente envolve **descrever fenômenos** com base no conhecimento científico e, quando possível, **prever alterações** ou comportamentos desses fenômenos.

3. A avaliação do Pisa sobre letramento científico considera como conteúdo principal:

- a) A produção literária e sua relação com a ciência.
- b) As descobertas históricas de cientistas renomados.
- c) As áreas da física, química, ciências biológicas e ciências da Terra e do espaço.
- d) A memorização de fórmulas e equações científicas.

Gabarito: c

Comentário: O Pisa seleciona conteúdo científico a partir de **quatro grandes áreas**, com base em sua **utilidade, relevância educacional e aplicabilidade em situações reais**.

4. A habilidade de “utilizar evidências científicas” refere-se principalmente a:

- a) Tomar decisões com base em crenças pessoais.
- b) Julgar uma teoria pela sua popularidade na mídia.
- c) Avaliar e usar informações científicas para justificar conclusões.
- d) Seguir instruções sem questionamento.

Gabarito: c

Comentário: A utilização de evidências é essencial no letramento científico e implica **avaliar informações**, selecionar **conclusões consistentes** e entender **implicações sociais**.

5. Um cidadão cientificamente letrado é aquele que:

- a) Aceita as descobertas científicas sem questionamentos.
- b) Se envolve criticamente em questões científicas e tecnológicas que afetam sua vida.
- c) Depende exclusivamente de especialistas para interpretar temas científicos.
- d) Prioriza opiniões políticas sobre dados científicos.

Gabarito: b

Comentário: A formação de **cidadãos críticos** é um dos objetivos centrais do letramento científico, visando uma **participação ativa e reflexiva na sociedade**.

6. No contexto do Pisa, o conhecimento sobre ciência inclui:

- a) Regras matemáticas para cálculo estatístico.
- b) Conceitos morais aplicados à tecnologia.
- c) Compreensão dos métodos e objetivos da investigação científica.
- d) Manuseio de softwares científicos de análise.

Gabarito: c

Comentário: “Conhecimento sobre ciência” refere-se à compreensão da **natureza da ciência**, seus **métodos, explicações** e sua **forma de produção do saber**.

7. O desenvolvimento do letramento científico deve ser promovido principalmente por:

- a) Leis governamentais de incentivo à indústria.
- b) Ações exclusivas das universidades e centros de pesquisa.
- c) A integração da ciência ao currículo escolar e a divulgação científica acessível.
- d) Regras de conduta em redes sociais sobre ciência.

Gabarito: c

Comentário: O texto aponta a **educação formal** e a **divulgação científica** como estratégias centrais para desenvolver o letramento científico desde os níveis básicos até os mais avançados.

8. A avaliação de informações científicas no letramento científico inclui:

- a) Acreditar apenas em conteúdos publicados em jornais populares.
- b) Distinguir entre ciência e pseudociência, com base em evidências e método científico.
- c) Rejeitar qualquer informação que não venha de universidades.
- d) Concordar com a maioria sem analisar os dados.

Gabarito: b

Comentário: Um dos aspectos mais importantes do letramento científico é a **capacidade de diferenciar dados confiáveis de informações enganosas ou pseudocientíficas**.

9. Entre os benefícios do letramento científico está:

- a) Redução da pluralidade de opiniões em sociedade.
- b) Adoção acrítica de tecnologias emergentes.
- c) Contribuição para o progresso científico e tecnológico de um país.
- d) Submissão ao discurso técnico e especializado.

Gabarito: c

Comentário: O letramento científico está ligado ao **desenvolvimento econômico e tecnológico**, pois promove **inovação, pensamento crítico e decisões fundamentadas**.

10. A atitude esperada de um indivíduo com letramento científico envolve:

- a) Neutralidade absoluta frente a questões ambientais.
- b) Engajamento desinteressado em discussões científicas.
- c) Participação ativa e responsável em questões que envolvem ciência e meio ambiente.
- d) Exclusiva busca por formação acadêmica avançada.

Gabarito: c

Comentário: O letramento científico inclui **valores e atitudes**, como o **interesse pela ciência**, o **compromisso com o meio ambiente** e o **engajamento cidadão** em temas científicos.

Educação especial e inclusiva

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II – Marcos históricos e normativos

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar

e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que *“o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”*. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

III – Diagnóstico da Educação Especial

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006, conforme demonstra o gráfico: Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns.

O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%).

Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006 passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%.

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V – Alunos atendidos pela Educação Especial

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considerase que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo

de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de

acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersectorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

QUESTÕES RELACIONADAS COMENTADAS

1. A educação inclusiva, segundo o texto, baseia-se em qual princípio fundamental?

- a) Seleção de alunos por mérito acadêmico
- b) Atendimento especializado em escolas separadas
- c) Direitos humanos, igualdade e respeito à diferença
- d) Avaliação psicométrica para classificação dos alunos

Gabarito: c

Comentário: A educação inclusiva está fundamentada na concepção de **direitos humanos**, e articula **igualdade e diferença** como valores indissociáveis, superando práticas discriminatórias.

2. Qual mudança de paradigma a educação inclusiva propõe?

- a) A substituição das escolas regulares pelas instituições especializadas
- b) O reforço das práticas integracionistas tradicionais
- c) A superação do modelo de exclusão com reestruturação cultural e estrutural da escola
- d) A manutenção do ensino especial como modelo predominante

Gabarito: c

Comentário: A proposta da educação inclusiva exige **transformações estruturais e culturais** na escola, para garantir a participação de todos os alunos, combatendo a exclusão.

3. A Lei nº 9.394/96 (LDB) garante, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar:

- a) Avaliação padronizada para todos os alunos
- b) Exame psicométrico obrigatório para ingresso no ensino inclusivo
- c) Currículo, métodos e recursos específicos aos alunos com necessidades educacionais especiais
- d) Atendimento exclusivo em classes e escolas especiais

Gabarito: c

Comentário: A LDB, em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem **assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos**, visando a atender as necessidades dos alunos.

4. Qual foi uma das críticas feitas à Política Nacional de Educação Especial de 1994?

- a) Incentivava a inclusão escolar plena
- b) Condiçãoava o acesso ao ensino regular ao desempenho semelhante ao de alunos ditos "normais"
- c) Eliminava a educação especial do sistema educacional
- d) Promovia a valorização das diferenças no currículo comum

Gabarito: b

Comentário: A política de 1994 foi criticada por **condicionar o acesso à classe comum ao ritmo dos alunos "normais"**, perpetuando a exclusão de muitos com necessidades especiais.

5. O Decreto nº 5.626/05 regulamenta:

- a) A oferta de educação bilíngue para alunos surdos
- b) A obrigatoriedade de salas de recursos multifuncionais
- c) O ensino do sistema Braille
- d) A educação especial como modalidade substitutiva

Gabarito: a

Comentário: O decreto trata da regulamentação da **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, incluindo sua **oferta como disciplina curricular** e o **ensino bilíngue para surdos**.

6. O Censo Escolar de 2006 revela que o maior número de matrículas da educação especial se concentra:

- a) Na educação superior
- b) Na educação profissional
- c) No ensino fundamental
- d) Na educação infantil

Gabarito: c

Comentário: Em 2006, o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais estava matriculado **no ensino fundamental**, com 66,5% das matrículas.

7. Segundo a legislação vigente, o atendimento educacional especializado deve ser:

- a) Substituto do ensino regular
- b) Oferecido somente em instituições especializadas
- c) Realizado exclusivamente por médicos e psicólogos
- d) Preferencialmente complementar ao ensino comum

Gabarito: d

Comentário: A legislação determina que o atendimento educacional especializado deve ser **complementar ao ensino comum**, garantindo a permanência dos alunos nas classes regulares.

8. O crescimento do número de matrículas em classes comuns entre 1998 e 2006 foi de aproximadamente:

- a) 107%
- b) 146%
- c) 640%
- d) 730%

Gabarito: c

Comentário: O texto indica que o número de matrículas em classes comuns **cresceu 640%** nesse período, evidenciando os avanços da política de inclusão.

9. A Lei nº 10.436/2002 e seu decreto regulamentador estabelecem:

- a) A substituição da Libras pelo português escrito
- b) A exclusão de alunos surdos do sistema regular
- c) A oficialização da Libras e diretrizes para sua implementação
- d) A limitação do uso da Libras a instituições especializadas

Gabarito: c

Comentário: A Lei nº 10.436/02 reconhece a Libras como meio legal de comunicação, e seu **decreto regulamentador (nº 5.626/05)** define sua aplicação no sistema educacional.

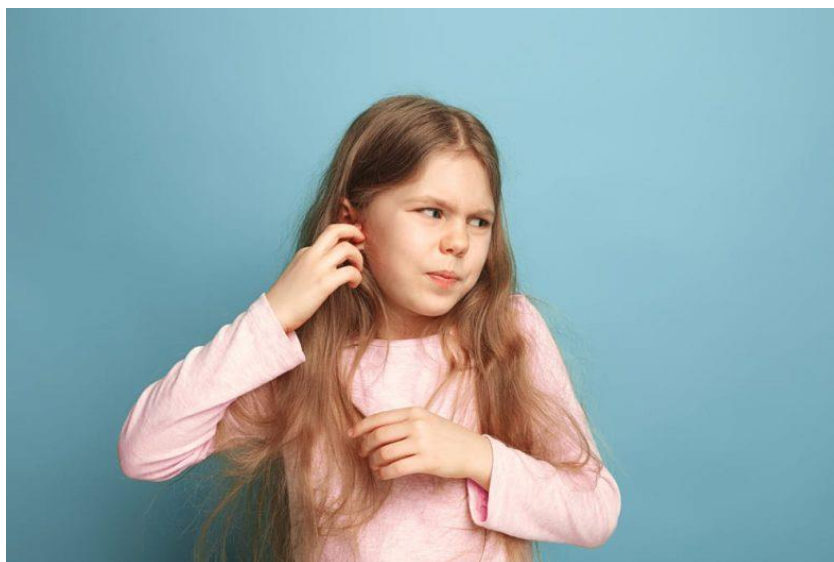
10. Uma das principais finalidades do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade é:

- a) A criação de escolas especiais para cada deficiência
- b) A segregação de alunos com altas habilidades
- c) A formação de gestores e professores para o ensino inclusivo
- d) A ampliação da avaliação psicométrica

Gabarito: c

Comentário: O Programa tem como objetivo **formar gestores e educadores** para implementar sistemas educacionais inclusivos em todo o país.

Libras, cultura e identidade surda



. A cultura e identidade surda partem do princípio de que uma pessoa se reconhece como parte da comunidade surda, identificando seus limites e formas de expressão.

Essa autoidentificação não é apenas um aspecto pessoal, pois, na verdade, é a base para um convívio social mais enriquecedor, permeado pela linguagem de sinais, códigos sociais, definição e juízos de valor próprios.

Tipos de identidade surda

A riqueza da identidade surda se manifesta em diferentes formas, alinhadas ao grau de surdez das pessoas.

Sendo assim, vamos explorar quais são esses tipos, compreendendo que cada um traz consigo uma narrativa própria:

- Identidade surda

São aquelas pessoas que fazem parte da comunidade surda e se comunicam exclusivamente por meio da língua de sinais.

Exemplo: João nasceu em uma família surda e desde pequeno aprendeu a se comunicar usando a língua de sinais. Assim, ele se identifica plenamente com a cultura surda.

- Identidade surda híbrida

Essa identidade se aplica a pessoas que perderam a audição ao longo da vida. Dessa forma, elas entendem os sons, mas também aprenderam a lidar com outras formas de perceber o mundo.

Exemplo: Maria perdeu parte da audição na adolescência, mas, mesmo usando aparelhos auditivos, também aprendeu a se comunicar em língua de sinais para ter diferentes formas de interação.

- Identidade surda de transição

Esse tipo é comum em surdos que cresceram em famílias ouvintes. Desse modo, essa identidade pode incluir uma linguagem oral restrita devido aos primeiros anos de vida sem a língua de sinais.

Exemplo: Carlos nasceu em uma família ouvinte e só foi exposto à língua de sinais mais tarde na vida. Porém, ele se esforça para se comunicar usando ambos os métodos.

- Identidade surda flutuante

São as pessoas que não se envolveram completamente na comunidade surda, muitas vezes encontrando dificuldade em aceitar sua surdez e tendendo a considerar a cultura ouvinte como superior.

Exemplo: Sofia, mesmo sendo surda, prefere se comunicar apenas por linguagem oral, evitando a língua de sinais. Isso porque ela não se identifica completamente nem com a cultura surda, nem com a ouvinte.

- Identidade surda embarçada

Ocorre quando as pessoas não se identificam nem com a cultura surda, nem com a ouvinte, enfrentando muitos desafios na compreensão da língua de sinais e na comunicação em geral.

Exemplo: Rafael, surdo desde o nascimento, nunca teve a oportunidade de aprender a língua de sinais e se sente desconectado tanto da cultura surda quanto da cultura ouvinte. Por isso, ele enfrenta dificuldades na comunicação.

A surdez também é desafiadora para os pais

A descoberta da surdez de um filho pode ser um choque para as famílias, levando a uma fase desafiadora de compreensão e aceitação.

Entendemos como isso pode ser impactante e por isso destacamos a necessidade de que tanto as crianças como os responsáveis devem buscar apoio e entendimento da situação como um todo antes de se desesperar – especialmente quando os pais desconhecem completamente a cultura surda.

Ademais, é crucial entender também que o desenvolvimento da fala em crianças surdas, especialmente nas situações de quadros mais severos, é um processo complexo que pode demandar anos de acompanhamento fonoaudiológico. Sendo assim, paciência e resiliência são primordiais.

Além disso, também é essencial saber da importância de oferecer, simultaneamente aos tratamentos, acesso à língua de sinais desde cedo para garantir uma comunicação mais ampla e eficaz no decorrer do tempo.

Ensino de libras nas escolas

A ausência de ensino de Libras para alunos ouvintes nas escolas públicas no Brasil já foi apontada como uma lacuna significativa.

Aprofundando essa constatação, as autoridades destacam a existência de projetos de lei que visam abordar essa carência, reconhecendo a importância de incluir a língua de sinais no ambiente educacional de forma ampla.

Isso porque, a exploração da cultura e identidade surda nos leva a reconhecer a singularidade de cada história, além das necessidades que esse grupo demanda.

E isso só acontece quando nos dedicamos a mergulhar nesse universo e entender o quão complexo ele pode ser.

Assim, incluir a linguagem de sinais na grade de ensino público é um passo importante, que mostra que respeitar a diversidade de identidades surdas são passos cruciais para construir uma sociedade mais inclusiva e acolhedora. Afinal, a comunicação é algo essencial para todos.

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é um elemento central na cultura e identidade surda, funcionando como um pilar para a comunicação, expressão e fortalecimento dos laços culturais dentro da comunidade surda. A Libras não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um veículo para a transmissão de valores, histórias e experiências que moldam a identidade surda.

Cultura Surda:

- A cultura surda é um conjunto de práticas, valores, crenças e tradições compartilhadas por pessoas surdas, que se manifesta através da língua de sinais (Libras), formas de arte, e outras expressões culturais.
- A cultura surda transcende a mera deficiência auditiva, sendo uma identidade construída socialmente e transmitida de geração em geração.
- Ela engloba a história da comunidade surda, suas lutas por reconhecimento e direitos, e suas formas de organização social.
- A cultura surda é diversa e heterogênea, com diferentes maneiras de vivenciar e expressar a identidade surda.

Identidade Surda:

- A identidade surda é um sentimento de pertencimento à comunidade surda, com base no reconhecimento da língua de sinais como sua língua materna e na valorização da cultura surda.
- A Libras desempenha um papel crucial na construção da identidade surda, permitindo que as pessoas surdas se conectem umas com as outras, compartilhem suas experiências e construam um senso de comunidade.
- A identidade surda é construída através de interações sociais, experiências pessoais e o reconhecimento da língua de sinais como um elemento central de sua identidade.
- Existem diferentes formas de vivenciar a identidade surda, com alguns surdos se identificando mais fortemente com a cultura surda e outros buscando uma integração maior com a comunidade ouvinte.

Relação entre Libras, Cultura e Identidade Surda:

- A Libras é a língua natural da comunidade surda, e seu uso é essencial para a comunicação, expressão e transmissão da cultura surda.

- A cultura surda é fortalecida pela Libras, que permite que os surdos compartilhem suas experiências, histórias e valores.
- A identidade surda é construída com base no reconhecimento da Libras como língua materna e na valorização da cultura surda.
- O aprendizado da Libras por ouvintes é importante para a inclusão social da comunidade surda e para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Em resumo, a Libras, a cultura e a identidade surda estão intrinsecamente ligadas, sendo a língua de sinais o principal elemento de conexão entre a comunidade surda e a base para a construção de sua identidade e cultura.

QUESTÕES RELACIONADAS COMENTADAS

1. A cultura surda, conforme o texto, é compreendida como:

- a) Um conjunto de limitações auditivas que precisam ser superadas.
- b) Um fenômeno biológico determinado pelo grau de surdez.
- c) Um conjunto de práticas, valores, crenças e tradições compartilhadas pela comunidade surda.
- d) Um processo de adaptação dos surdos à cultura ouvinte.

Gabarito: c

Comentário: A cultura surda é **socialmente construída**, baseada na **Libras**, nas formas de expressão, arte e organização social da comunidade surda, indo muito além da deficiência auditiva.

2. Qual afirmação reflete corretamente a função da Libras no contexto da cultura surda?

- a) A Libras é uma linguagem complementar usada apenas por surdos com surdez total.
- b) A Libras é a principal ferramenta de alfabetização dos surdos na cultura ouvinte.
- c) A Libras é um recurso terapêutico exclusivo para crianças com surdez.
- d) A Libras é o principal elemento de expressão, comunicação e identidade da cultura surda.

Gabarito: d

Comentário: A **Libras** é **fundamental para a comunicação e a construção da identidade surda**, sendo mais do que uma ferramenta, mas sim **um pilar da cultura surda**.

3. Sobre a identidade surda flutuante, é correto afirmar que:

- a) Envolve uma conexão profunda com a cultura surda, mas sem uso da Libras.
- b) Representa surdos que rejeitam a cultura surda e buscam se identificar apenas com a cultura ouvinte.
- c) Reflete um estágio de transição plena entre a cultura ouvinte e a surda.
- d) Diz respeito a surdos que não têm qualquer dificuldade de comunicação.

Gabarito: b

Comentário: A **identidade surda flutuante** caracteriza-se por **não haver identificação plena com nenhuma das culturas**, sendo comum a **valorização da cultura ouvinte em detrimento da surda**.

4. A identidade surda de transição é frequentemente vivida por:

- a) Surdos que sempre viveram em comunidades surdas.
- b) Surdos que rejeitam completamente a língua oral.
- c) Surdos de famílias ouvintes que só conhecem a Libras na fase adulta.
- d) Pessoas ouvintes que aprendem Libras por escolha própria.

Gabarito: c

Comentário: Surdos que **crescem em famílias ouvintes e entram em contato com a Libras tardiamente** vivem uma **identidade de transição**, entre a cultura ouvinte e a surda.

5. A ausência da Libras nas escolas públicas brasileiras é apontada como:

- a) Uma medida legal prevista pela LDB.
- b) Um avanço na cultura inclusiva, evitando a segregação dos surdos.
- c) Uma falha que compromete a inclusão e o respeito à diversidade.
- d) Uma estratégia para manter a comunicação unificada em português.

Gabarito: c

Comentário: A **falta de Libras nas escolas públicas** é vista como uma **lacuna séria**, que **prejudica a inclusão e o respeito às identidades surdas**.

6. A identidade surda híbrida, segundo o texto, refere-se a:

- a) Pessoas que rejeitam qualquer forma de identidade surda.
- b) Indivíduos que usam exclusivamente a Libras desde o nascimento.
- c) Surdos que transitaram entre diferentes formas de comunicação e percepção sonora.
- d) Crianças ouvintes bilíngues em português e Libras.

Gabarito: c

Comentário: A identidade híbrida é de **pessoas que perderam a audição ao longo da vida** e que **combinam o uso de aparelhos auditivos com o aprendizado da Libras**.

7. Sobre o papel da família no processo de construção da identidade surda da criança, é correto afirmar:

- a) A aceitação precoce da surdez e o acesso à Libras contribuem para o desenvolvimento comunicativo da criança.
- b) O uso exclusivo de aparelhos auditivos elimina a necessidade de Libras.
- c) A cultura surda não deve ser apresentada até a adolescência para evitar conflitos.
- d) O desenvolvimento da fala dispensa apoio fonoaudiológico quando há surdez severa.

Gabarito: a

Comentário: O texto destaca a **importância do apoio da família** e o **acesso precoce à Libras**, junto com acompanhamento profissional, como fatores **essenciais para a inclusão e o desenvolvimento da criança surda**.

8. A identidade surda embaraçada é marcada por:

- a) Forte conexão com ambas as culturas, ouvinte e surda.
- b) Negação total da surdez por parte do indivíduo.
- c) Dificuldade de comunicação e desconexão com ambas as culturas.
- d) Uso exclusivo da Libras com domínio da cultura ouvinte.

Gabarito: c

Comentário: A identidade **embaraçada** ocorre quando a pessoa **não se identifica nem com a cultura surda, nem com a ouvinte**, enfrentando **barreiras na comunicação e isolamento cultural**.

9. A cultura surda é definida como:

- a) Um grupo homogêneo de indivíduos com deficiência auditiva.
- b) Um conjunto de práticas individuais relacionadas à surdez.
- c) Um sistema biológico relacionado à perda auditiva.
- d) Um sistema social, cultural e linguístico construído por surdos em torno da Libras.

Gabarito: d

Comentário: A cultura surda é uma construção social, baseada na Libras, nas práticas, valores e vivências da comunidade surda, e não se reduz à deficiência auditiva.

10. O reconhecimento da Libras como meio de comunicação:

- a) É irrelevante para a construção da identidade surda.
- b) Reforça o processo de inclusão e a valorização da cultura surda.
- c) Impede a alfabetização em português.
- d) Favorece apenas a comunicação entre surdos.

Gabarito: b

Comentário: O reconhecimento da Libras como língua oficial é essencial para a inclusão social, o respeito à identidade surda e a valorização da cultura da comunidade surda.

Identidade e especificidades do trabalho docente

A identidade é um processo que emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, construída de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo. Este texto objetiva identificar e analisar os fatores que influenciaram na constituição da identidade docente e as suas implicações nas práticas educativas de um grupo de professores do ensino superior de uma universidade comunitária. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, por meio de uma entrevista semiestruturada. Os professores foram questionados de forma que pudessem rememorar sua trajetória de vida pessoal e profissional. Para esta investigação, encontramos aportes teóricos nos estudos acerca da temática “identidade profissional” na obra de **Dubar (2005)** e sobre a formação do professor do ensino superior em **Pimenta e Anastasiou (2014)**, entre outros autores. A análise dos dados foi fundamentada na Análise Textual Discursiva de **Moraes e Galiazzi (2016)**, que propõe três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento das relações e captação do novo emergente. De acordo com as afirmações dos professores, analisadas à luz do referencial teórico, consideramos que o professor tem seu ingresso na docência do ensino superior pelo perfil investigativo, tornando sua iniciação repleta de insegurança pela falta de conhecimentos específicos da docência. Esse profissional vai constituindo-se e identificando-se com a profissão no decorrer da trajetória docente pelos saberes práticos, resultantes das interações humanas estabelecidas no cotidiano acadêmico. Tais saberes necessitam ser refletidos criticamente segundo os referenciais do campo da educação. Por isso, são necessários, no âmbito da instituição, processos de profissionalização continuados que possibilitem que os saberes da prática sejam problematizados e reconstruídos pelos professores, tanto individual como coletivamente.

Havia uma menina que refletia em seu espelho a sua face e de outras pessoas também. Como uma colcha de retalhos, era o seu reflexo. Cada pedaço de pano representava um rosto, com todas as suas histórias e fantasias. Colcha esta, que nunca estava pronta, por mais que gastasse dias a bordá-la... Michele Mendes Maranhão Queiroz

Assim como uma colcha de retalhos sempre inacabada, construímo-nos e nos reconstruímos. A constituição da identidade emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo.

Na docência, de acordo com **Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77)**, a identidade se constrói:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

No ensino superior, entretanto, esse processo identitário do professor possui alguns elementos que o diferencia dos docentes de outros níveis de ensino. A principal diferença é relativa à formação profissional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que ela se constitua em nível de pós-graduação (**Brasil, 1996**). No ensino superior, os requisitos se distinguem da educação básica pela especificidade da formação docente. Enquanto na educação básica o professor precisa ser formado em curso de licenciatura na área de atuação, no ensino superior, a

lei estabelece que o professor deverá possuir diploma de curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e/ou doutorado para exercer a sua profissão.

Os cursos desse nível, entretanto, possuem um viés fortemente focado na pesquisa e não garantem a formação pedagógica e humana necessária para o exercício de uma atividade extremamente complexa que é a docência. Assim, o ingresso nas instituições de ensino superior é privilegiado pela pesquisa e não pela formação para a docência propriamente. Esse professor vai para a sala de aula com o domínio dos conteúdos específicos da sua área e desempenha seu papel com base no que vivenciou até o momento como aluno, ou seja, utiliza a imitação fundamentada nas experiências que teve com os professores que passaram pela sua trajetória formativa. Nessa sistemática, a formação inicial está voltada para os conhecimentos científicos e para a pesquisa, uma vez que os currículos dos cursos *stricto sensu*, na atualidade, estão direcionados para a formação do pesquisador. Nesse sentido, **Pimenta e Anastasiou (2014)**, p. 190) concluem que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desenvolvimento pedagógico”.

Ser um exímio pesquisador não basta para garantir a aprendizagem dos estudantes, pois a docência requer também conhecimentos voltados para a construção do fazer pedagógico. Para **Pimenta e Anastasiou (2014)**, p. 15):

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas, e, por vezes violentas, das situações de ensino.

Nesse contexto, a questão que buscamos responder é: como o professor do ensino superior, que não possui na sua formação inicial fundamentos acerca da docência, constrói a sua identidade profissional?

Objetivamos, com este trabalho, identificar e analisar os fatores que influenciaram na constituição da identidade docente e as suas implicações nas práticas educativas de um grupo de professores do ensino superior de uma universidade comunitária.

Em resposta à questão da pesquisa, apresentamos, na parte introdutória, a problemática investigativa e os seus objetivos. Na sequência, expomos os caminhos metodológicos que foram percorridos para alcançar os objetivos propostos. Posteriormente, analisamos os motivos que levaram os professores entrevistados à docência do ensino superior, bem como as suas trajetórias e as mudanças que ocorreram nas suas práticas educativas. Discutimos a constituição da identidade docente e a prática educativa e, nas considerações finais, sintetizamos os elementos constantes desta pesquisa.

Caminhos metodológicos

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, pois atende as características elencadas por **Bogdan e Biklen (1994)**: o investigador teve papel essencial e os dados foram coletados no contexto por meio do contato direto com os investigados; a investigação foi descritiva, sendo os dados transcritos e analisados de forma minuciosa, respeitando todos os detalhes; a ênfase da pesquisa se deu no processo, focando o modo como as definições se formaram; a análise dos dados ocorreu de maneira indutiva, pois as abstrações foram construídas à medida que os dados foram agrupando-se e sendo analisados; e o significado que os entrevistados atribuíram aos fenômenos foi aprofundado.

Para alcançar o objetivo, por meio de uma entrevista semiestruturada, questionamos os professores de forma que pudessem rememorar suas histórias de vida pessoal e profissional. As questões foram pautadas nos seguintes aspectos: os motivos que os levaram à docência no ensino superior; a sua trajetória formativa; e as transformações que ocorreram na sua prática educativa durante a trajetória docente. Conforme **Mouriño-Mosquera (1975)**, p. 95-96), o professor:

[...] tem um passado histórico que se mede, não apenas num relato subjetivo, mas, e principalmente, nas experiências realizadas e nas ações que conseguiu desencadear através de comportamentos sucessivos. A história do indivíduo parece fundamental para entender o significado de sua profissão.

Além do sentido atribuído à profissão, a história de vida pode auxiliar na compreensão das ações docentes. Para **Freitas (2014)**, p. 25):

[...] o trabalho de rememoração realizado na história de vida por professores pode trazer-lhes pistas importantes sobre sua prática docente, fornecendo elementos para a compreensão de aspectos constitutivos de sua vida profissional.

A análise das entrevistas com os professores foi fundamentada na Análise Textual Discursiva de **Moraes e Galiuzzi (2016)**. De acordo com os autores, essa análise é um processo que passa por várias etapas, iniciando-se pela desconstrução dos textos e unitarização, momento em que os textos foram separados por unidades de significado, passando por um processo de estabelecimento de categorias, denominado “categorização”, constituindo os metatextos analíticos que compuseram os textos interpretativos. Esse processo constitui uma:

[...] ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (**Moraes; Galiuzzi, 2006**, p. 118).

Na instituição investigada, grande parte dos professores é composta de profissionais liberais que possuem formação específica na sua área, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com o que prevê a legislação vigente: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (**Brasil, 1996**, p. 27839). As pesquisas na área da formação no ensino superior, entretanto, apontam para a carência da formação pedagógica nesses cursos, uma vez que estão mais focados em qualificar o pesquisador, sem a preocupação de formação para o exercício da docência (**Pimenta; Anastasiou, 2014**).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram definidos critérios de seleção dos participantes: cursos distintos quanto à área que lecionam na universidade, e professores de cursos que representassem as três grandes áreas do conhecimento (curso de Administração, representando a área de Ciências Exatas; Enfermagem, representando a área de Ciências Biológicas; e Pedagogia, as Ciências Humanas). Todos os professores dos três cursos foram convidados a participar do estudo, perfazendo um total de 30 - destes, 18 aceitaram colaborar com a pesquisa, 3 homens e 15 mulheres. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2018. As informações quanto à formação e ao tempo de atuação no ensino superior são apresentadas no Sujeitos da pesquisa - professores entrevistados.

Relativamente à formação pedagógica, apenas um professor disse não possuir cursos nesse campo, os demais relatam ter realizado, em algum momento de sua carreira, algum curso que considera essa formação, entre cursos de mestrado, especializações na área e formações continuadas oferecidas pela instituição em que atuam. Apenas os professores com cursos de licenciatura possuem formação pedagógica na sua formação inicial.

Esta pesquisa, por envolver seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹ para garantir o cumprimento das exigências éticas e científicas, obtendo o parecer favorável ao seu desenvolvimento. Os preceitos éticos de sigilo e anonimato dos pesquisados foram resguardados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa forma, não tiveram seus nomes revelados e serão identificados ao longo do texto como P1, P2... P18.

Escolha da profissão: motivos que levaram à docência no ensino superior

A escolha pela profissão é um dos fatores determinantes na constituição da identidade docente. Essa decisão nem sempre é tomada de forma tranquila, pois ela é permeada por fatores que muitas vezes são conflitantes entre si, como a identificação pessoal, as influências familiares, a situação econômica, a oportunidade de empregabilidade e outros motivos que vão além da opção pessoal ou da predestinação à docência, principalmente no ensino superior que, na maioria dos casos, exceto nas áreas das licenciaturas, teve sua formação inicial voltada para uma área específica do conhecimento da profissão escolhida.

Ao abordar os motivos que levaram à docência no ensino superior, cabe um parêntese para a constituição pessoal agregando sentido às escolhas profissionais. **Isaia (2000)**, p. 21) destaca que o professor “[...] é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história”. Na mesma direção, **Nóvoa (2007)**, p. 17) enfatiza que não é possível separar o pessoal do profissional: “aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar”. A história de vida dos professores e os motivos que os levaram à docência parecem fundamentais para entender o significado da sua profissão e da sua prática educativa.

É comum identificar, na fala dos professores do ensino superior que já tiveram uma trajetória formativa em um campo diferente da docência, afirmações como: “Na minha carreira, eu não tinha esse sonho; eu nunca tinha pensado em entrar para a carreira docente” (P2), “eu não queria ser professora, eu queria atuar no centro de pesquisa, até por isso, a opção de fazer bacharelado” (P4), “não tinha tanta vontade assim, de dedicar parte da minha profissão para o ensino” (P4), “não foi algo que eu imaginei para mim” (P5), “primeiro descobri que eu não queria dar aula” (P13). Tais afirmações

denotam uma não identificação *a priori* com a docência e aguçam ainda mais a investigação das razões que levaram esses profissionais às salas de aula de uma universidade.

Dentre os motivos elencados pelos professores entrevistados, podemos destacar os seguintes: o financeiro, o gosto pelos estudos, a pós-graduação, a pesquisa, a possibilidade de relacionar teoria com prática, a influência familiar, o compromisso com a mudança e a troca com os alunos. Ao analisarmos mais detalhadamente as respostas, agrupamos os motivos, e a grande maioria, além do financeiro e da influência familiar, possui um perfil investigativo, de busca constante pelo conhecimento.

Os professores que apontaram os motivos financeiros foram apenas dois. Eles são formados nas áreas da licenciatura e justificam alegando que no ensino superior os professores são mais valorizados financeiramente.

Eu sempre quis me dar bem na vida e eu sempre soube também que o professor o salário é bem complicado. O financeiro veio em primeiro lugar, e aí fez com que eu fizesse o mestrado e então tentasse o único concurso que eu fiz a nível superior, nunca mais eu fiz nenhum outro concurso. Sempre gostei muito de trabalhar aqui, me satisfiz financeiramente, emocionalmente, profissionalmente sou muito bem-sucedida, graças a Deus (P1).

O ensino fundamental e o ensino público, ele é gratificante enquanto retorno que se tem de pessoas, de crianças, de aluno, mas o lado financeiro é algo que pesa muito, principalmente na nossa região, a questão de concurso público estadual e de ensino superior, nem se compara a questão do salário (P8).

Os professores buscaram no ensino superior uma possibilidade de melhorar suas condições financeiras, pois já atuavam na docência em outros níveis e destacam sua realização profissional em continuar na docência, porém, com uma melhor valorização salarial.

Quanto à influência familiar, três entrevistados manifestaram que enveredaram pelo caminho da docência para acompanharem a trajetória de familiares que já atuavam na área.

Eu tenho mãe professora, tias professoras. Aquela coisa, desde a infância, a gente brincava de ser professora e ensinar as colegas e as vizinhas, então, fazia sempre isso (P12).

Meu irmão já era professor e ele sempre me instigava a participar de grupos de pesquisa, a parte de se envolver com os professores, participar em eventos para estar se atualizando (P15).

Na verdade, eu tenho influência familiar. Porque as minhas tias, todas, a minha mãe, ela tem cinco irmãs, as cinco irmãs são professoras (P18).

Ao analisarmos as falas, concordamos com **Dubar (2005)**, quando afirma que a identidade é um processo que emerge da negociação entre aspectos biográficos e relacionais, que articula a história de vida do sujeito, de pertencimento e identificação com suas raízes, com a atribuição que o outro lhe confere, pois observamos que os motivos foram além da influência familiar:

E eu ia junto com a mãe, nas aulas dela. E daí eu comecei: quem sabe, então, eu quero ser professora, também, de Educação Física. E daí resolvi fazer Educação Física (P12).

Na universidade federal, eu tive outras oportunidades, o que me direcionou mais ainda ao gostar de estar lá ensinando, de estar ajudando colegas, foi a participação de projetos externos, tanto de pesquisa como de extensão. Então, isso voltou o desejo que eu finalizei a graduação já com foco, com objetivo de fazer o mestrado para a docência, que é o mestrado acadêmico (P15).

Mas na graduação, em relação à formação, eu tive muito envolvimento com a academia, sempre participei de projetos de pesquisa e extensão. Sempre fui muito envolvida, desde o primeiro semestre. E eu sabia, desde quando eu entrei na faculdade, que eu queria a docência, então, eu sempre procurei me qualificar em relação a isso, sempre fui monitora, sempre os projetos que eu estava envolvida, eles tinham algo de palestras ou sempre com o público (P18).

Na fala de P12, observamos que ela possuía influência familiar, porém, o que fez com que optasse por um curso de licenciatura em Educação Física foi a observação da prática de sua mãe. De acordo com **Freitas (2014, p. 109)**, “a concretização da identidade do indivíduo se dá no seu tempo vivido, na articulação do que é e do que não é; das experiências passadas e presentes e do que imagina que será o futuro”.

Da mesma forma, P15 e P18, além de possuírem familiares docentes, manifestaram que o desejo pela profissão despertou no meio acadêmico, por intermédio de suas vivências com projetos com os quais se envolveram na universidade.

Os argumentos dessas professoras se aproximam da categoria “perfil investigativo”, que emergiu dos motivos que todos os demais pesquisados elencaram: o gosto pelos estudos, a pós-graduação, a pesquisa, a possibilidade de relacionar teoria com prática, o compromisso com a mudança e a troca com os alunos.

Os motivos elencados pelos professores evidenciam que pesquisa e prática na docência estão interligadas. De acordo com **Boff e Del Pino (2018)**, p. 277):

[...] a pesquisa não está separada da prática, pelo contrário, ela é inerente ao trabalho docente. A pesquisa qualifica o ensino, desenvolve a autonomia docente e produz conhecimento sobre e na ação prática na sala de aula.

O gosto pelos estudos aproximou P2 da docência do ensino superior:

Eu sempre tive muito gosto por estudar, de forma bastante modesta e humilde, eu sempre fui bem e gostei de estudar, na minha vida. A vida foi me encaminhando para algumas coisas e nisso surgiu a possibilidade de eu fazer o mestrado, e aí eu agarrei isso e segui isso com toda força que eu tinha. E, depois, eu, realmente, me encontrei. Eu gosto muito, sou apaixonado pela área acadêmica (P2).

Aproximamos o comentário de P2 ao que preconiza **Freire (1996)** sobre o ensinar e a exigência da consciência do inacabamento. O ofício de professor requer uma atitude de permanente busca e reconstrução.

Do mesmo modo, a paixão pelos estudos e a formação *stricto sensu* foram os motivos apontados por P3 e P6:

Eu entrei, consegui ingressar no mestrado e pela minha colocação eu consegui a bolsa. E aí que eu tive esse contato com a docência, dentro do estágio, que foi obrigatório. E estudar, eu sempre gostei bastante de estudar (P3).

Como eu tenho objetivo de fazer doutorado e na minha análise, para fazer um doutorado conta muito você estar em sala de aula, então, isso também foi um dos fatores. Talvez, não para o começo preponderante, e agora nem tanto, porque o que me leva a estar mais próximo da sala de aula? É o fato que eu sempre gostei de estudar. Na minha área, obviamente, e isso, eu vi que foi um diferencial para mim, muito grande, o fato de eu estar em sala de aula e exige que eu retome conceitualmente toda aquela minha formação bem técnica mesmo e aprofunde, e isso foi um ganho fundamental. Então, isso, somado a esses dois fatores, eu acho que é o que mais me impulsionou a seguir essa trajetória (P6).

Nos seus argumentos sobre a vinculação dos seus estudos de doutorado à prática docente, P6 sugere as contribuições de **Zeichner (1998)**, que, por meio dos seus estudos, busca aproximar o mundo dos professores pesquisadores com o mundo dos professores acadêmicos. Para o autor, é necessário reconhecer o conhecimento da prática como passível de teorização, mediante a discussão, a análise e a pesquisa. Na mesma linha de pensamento, **Tardif (2014)**, p. 239) defende que para os professores, sendo sujeitos do conhecimento, é necessário “[...] o esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivas em linguagens suscetíveis de uma certa objetivação”. Dessa forma, os professores de profissão assumiriam um espaço nos dispositivos de pesquisa, assumindo-se como sujeitos produtores do conhecimento.

P5 e P13, além da experiência com o mestrado, trazem um elemento novo: a possibilidade que a docência promove de articular teoria e prática, posto que esses professores já tinham experiência prática nas suas áreas de formação:

Eu acabei me encontrando em muitas coisas e a ideia de juntar a teoria lá da sala de aula com a prática que durante todo esse tempo, eu tenho prática em empresas privadas, eu acho que a união dessas duas esferas é positiva (P5).

A caminhada e a experiência também do mestrado, por conta de estágios, e descobri todo esse mundo acadêmico, essa relação com os alunos, mas sempre ligada à questão da vivência prática. Isso foi muito impressionante na minha vida, assim, essa relação (P13).

Trazar a sua bagagem de experiência profissional e aproximá-la da docência parece ser um dos motivos que levaram esses professores a ingressarem na docência universitária. Essa experiência, porém, está ligada ao conteúdo da área de atuação profissional e não propriamente aos conhecimentos específicos da docência.

Esse perfil investigativo que constatamos com as falas dos professores está muito mais atrelado às características da pesquisa do que da docência. A pesquisa tem papel fundamental na universidade, dada a importância pela busca, ampliação e sistematização do conhecimento perante as demandas da humanidade. É, entretanto, apenas um dos pilares da universidade. A Constituição Federal estabelece o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão no âmbito da universidade (**Brasil, 1988**). A articulação desses três elementos é um dos desafios propostos para a universidade atualmente, que visa provocar mudanças significativas no processo de ensinar e aprender no meio acadêmico. Portanto, os motivos de ingresso na docência foram pelo viés da pesquisa, mas a sua atividade docente envolve a integração do ensino, da pesquisa e da extensão.

A pesquisa está presente na prática educativa do professor universitário. De acordo com **Severino (2008)**, o processo de ensino-aprendizagem é sustentado por uma permanente atividade de construção do conhecimento, no qual a docência é praticada mediante uma postura investigativa. Para o autor, são dois os motivos pelos quais o professor necessita se envolver com a pesquisa: “primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos” (**Severino, 2008**, p. 14). Na mesma linha, o autor argumenta que não se trata de transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de ensinar pela mediação do pesquisar, “mediante procedimentos de construção do objeto que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes” (**Severino, 2008**, p. 22).

Na perspectiva de **Severino (2008)**, assume-se a pesquisa como parte do processo formativo do acadêmico, e cabe ao professor a tarefa de iniciar os estudantes no processo epistêmico, garantindo ao aprendiz o domínio do próprio processo de construção do conhecimento.

Considerando os fundamentos apresentados por **Severino (2008)**, reconhecemos que o professor que escolheu a docência no ensino superior por possuir um perfil investigativo estaria, em tese, mais motivado/preparado para conduzir um processo de ensino-aprendizagem significativo mediado pela pesquisa. No entendimento de **Pimenta e Anastasiou (2014)**, entretanto, os procedimentos didáticos conservadores baseados em concepções de um saber inquestionável persistem com mais intensidade no ensino superior e, portanto:

[...] não se associa com o dinamismo próprio resultante aos processos de pesquisa, centrados na historicidade, na problematização, na elaboração e levantamento de hipóteses, na busca do novo, no desenvolvimento de habilidades de atenção, na criação de novas respostas a problemas existentes até mesmo mediante a revisão de diferentes teorias explicativas da realidade. Na docência universitária, essa fragilidade do ensinar é reveladora da incapacidade de associação da ação de pesquisar com a ação de ensinar, o que conduz à docência a ser identificada muito mais com a atividade de pesquisa do que com a de ensino. (**Pimenta; Anastasiou, 2014**, p. 228).

Para cumprir com as funções da universidade elencadas por **Pimenta e Anastasiou (2014)**, p. 163):

[...] criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades [...].

é preciso que os professores possuam mais do que um perfil investigativo e o domínio de técnicas de pesquisa. Ensinar é uma atividade complexa que exige do professor “[...] conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade [...]” (**Pimenta; Anastasiou, 2014**, p. 15).

As motivações que os levaram à docência do ensino superior são importantes para a problematização da prática educativa do professor universitário, pois revelam seus interesses e suas expectativas em relação à profissão. Existem outros fatores essenciais que precisam ser considerados na discussão da constituição da identidade docente, como a experiência das primeiras aulas do professor ingressante, a acolhida da instituição e dos colegas, as formações ofertadas e as vivências durante a trajetória docente.

Trajetória docente: que mudanças ocorreram no caminho?

O ser humano se constitui nas relações ao longo de sua vida. No mesmo sentido, a formação docente vai sendo construída em diferentes espaços e tempos ao longo da carreira, ou seja, é um processo que se desenvolve no decorrer da trajetória docente por intermédio das relações estabelecidas com o meio e com os outros. De acordo com **Moita (2007)**, p. 115), “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações”.

Na perspectiva do formar-se continuamente, os pesquisados relataram suas primeiras aulas no ensino superior e as transformações que ocorreram no decorrer do caminho, refletindo suas práticas na atualidade.

Sobre as primeiras experiências como docentes, grande parte dos entrevistados relatou o sentimento de insegurança: “eu entrei muito nervosa, muito insegura, com medo de não saber responder os alunos” (P1). P2 se questiona quanto às suas condições para exercer a docência: “será que eu teria condições efetivamente? [...] E daqui a pouco, talvez, como eu sou da Administração, eu também não me achava, assim, tão preparado enquanto docente para dar aula” (P2).

Nas palavras de P5 e P15, é possível perceber como foi marcante o ingresso na docência, no que diz respeito à falta de formação inicial:

Foi um horror, porque eu peguei a pior turma quando eu entrei, sem preparo nenhum. Eu não sabia nem como começar uma aula. Naquela época as turmas eram muito grandes, e eu peguei uma turma considerada na época um problema dentro do curso (P5).

Eu saí arrasada, eu não consegui alcançar o meu objetivo, o planejamento todo que eu fiz há uma semana atrás não alcancei, eu saí péssima da sala de aula por isso, pela quantidade de aluno, por eu não ter conseguido dominar (P15).

Não foram diferentes as experiências de P6, P7 e P18. O sentimento de insegurança predominou nesse primeiro contato com a docência.

Um pouco perdido, a questão do *time*, tanto tempo de exposição, das intervenções, tinha aquela dificuldade de achar o tempo certo (P6).

Eu acho que foi um momento de muito nervosismo, muita insegurança, uma turma grande, uma turma com alunos que falavam, me questionavam muito (P7).

Eu não tinha experiência, era tudo novo, eu tinha medo, às vezes, de falar alguma coisa e não dar conta daquilo que eu estava falando e isso serviu, nas primeiras aulas, serviu muito para ver que eu preciso realmente me preparar e estar, sim, inteiramente, pronta para dar aula, e foi o que me motivou a estudar (P18).

Os depoimentos dos professores quanto às suas primeiras aulas no ensino superior denotam a insegurança de encarar a docência sem uma “preparação” prévia para isso. Fica evidente nas suas falas a carência de uma formação inicial voltada para os fundamentos da docência.

Huberman (2007), estudioso do ciclo de vida dos professores, salienta que o professor iniciante, ou seja, aquele que se encontra nos três primeiros anos de carreira, passa por um período de sobrevivência ou “choque do real”, no qual se confronta com a complexidade da docência:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (**Huberman, 2007**, p. 39).

Esses fatores elencados pelo autor são enfrentados pelo professor iniciante diante do ofício da profissão. P17 expressa esse “choque do real”: “o domínio do conteúdo eu tinha, o que eu não tinha era domínio de sala de aula. Então isso foi chocando, assim, trabalhar com uma turma de 40 alunos, isso te assusta um pouco”. O professor do ensino superior possui um agravante perante essa situação: ele não tem formação específica para a docência - pelo menos, os egressos de cursos de bacharelado. Essa falta de formação específica é reconhecida: “como eu sou da Administração, eu também não me achava, assim, tão preparado enquanto docente para dar aula” (P2). A sua formação inicial o capacitou para ser administrador, e os cursos de mestrado e doutorado, como já mencionamos, estão mais voltados para a formação do pesquisador. A docência e as suas características específicas só serão problematizadas quando o professor se deparar com uma turma de acadêmicos. Isso nos faz compreender por que os primeiros contatos com a sala de aula são tão traumáticos, conforme descrito nas falas dos entrevistados.

No tocante às mudanças na prática docente que ocorreram desde o ingresso na docência do ensino superior, os professores foram unânimes em afirmar que suas práticas mudaram bastante no decorrer da trajetória, e a maioria

deles atribui à experiência a responsabilidade pelas transformações: “eu acho que primeiro essa questão da experiência, o acúmulo da experiência, eu acho que nos deixa mais serenos” (P2).

A experiência que transformou as práticas dos professores é chamada por **Tardif (2014)** de saberes experienciais ou práticos, que resultam do seu cotidiano profissional e do conhecimento do seu meio. Esses saberes, de acordo com o autor, representam uma categoria de saberes, pois o saber do professor é “[...] plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (**Tardif, 2014**, p. 18). Composto essa gama de saberes estão os experienciais, que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (**Tardif, 2014**, p. 39). A fala de P7 caracteriza bem tais saberes, inclusive quando menciona a contribuição dos colegas para a sua formação:

Hoje, eu me sinto muito mais segura, muito mais preparada, mais madura. Eu acho que eu me permito mais, eu digo esse fazer, eu sou muito mais segura, com certeza, então isso me permite ter mais tranquilidade no planejamento das aulas. Eu acho que essa caminhada é algo que eu venho adquirindo, na convivência com os colegas, eu aprendo muito. Eu tive muitos colegas que contribuíram muito para a minha formação, a troca (P7).

Segundo os professores, a experiência trouxe segurança e tranquilidade para sua atuação no ensino superior: “uma tranquilidade maior para lidar com o cotidiano da sala de aula, com perguntas, com comportamentos de alunos. Essa parte, eu acho que a maturidade contribuiu bastante para eu poder lidar” (P3).

Os saberes provindos da experiência diferem dos saberes formais, como curriculares, disciplinares e acadêmicos. Nos estudos de **Tardif (2014)**, p. 54, o saber experiencial é visto como um saber “formado por todos os demais, porém, [...] retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Concordamos com o autor nessa perspectiva, pois os entrevistados evidenciaram o lugar que os saberes da experiência ocupam na sua constituição docente. Nas falas de P5, P8 e P10, o saber experiencial assume a característica de um saber interativo, produzido no âmbito das interações entre professor e aluno: “jogo de cintura, maturidade, paciência, porque hoje a gente utiliza muito a resiliência para poder conviver com tantas gerações diferentes, tantos anseios” (P5).

Eu acho que eu acreditei mais e a confiança de que eu podia fazer a diferença, a confiança de que junto com aquelas pessoas ali, eu poderia construir algo, essa sensação de que realmente aquele projeto de aula de educação ia crescer, tinha fundamento (P8).

E na medida que o tempo foi passando, eu fui vendo que: bom, nem sempre eu vou conseguir tudo, e eu vou ter que adaptar inclusive dentro da aula, mas porque a discussão rende, e que leva até pra outros caminhos pra repensar, a segunda aula, a terceira, e assim sucessivamente. E se antes isso era pra mim um fator de ansiedade, hoje eu já levo com tranquilidade, e eu já consigo perceber o tempo e a avaliação (P10).

A partir das interações estabelecidas no cotidiano acadêmico, os saberes vão sendo construídos e transformados no decorrer da trajetória, como declara P9: “Mas eu acho que em termos dessa experiência do conhecimento, do estudo, tudo foi sendo construído passo a passo, sabe?”. Para **Tardif (2014)**, essa interação é impregnada de normatividade e afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas etc. Por isso os saberes experienciais são significativos para a constituição docente e ao mesmo tempo complexos e difíceis de sistematização, porque emergem das interações estabelecidas com o objeto de trabalho do professor: o humano.

A experiência construída, para os professores entrevistados, mobilizou saberes sobre o humano e suas relações, a exemplo do depoimento de P4:

Hoje eu tenho uma proximidade muito maior com os meus alunos do que no início [...]. Então, aos pouquinhos eu fui aprendendo que a gente tem que conquistar a confiança dos alunos, isso é uma coisa que eu levo sempre, principalmente agora, depois desse tempo. Então, quando eu conquisto a confiança dos meus alunos, eu posso dar o exercício mais difícil que eles fazem, porque à medida que isso acontece essa conquista, eles sentem assim: eu vou fazer, mas como eu tenho o apoio da professora, eu vou conseguir entender esse exercício. Eu digo que ser professor tem que existir essa interação, essa troca de energia, essa troca de conhecimento (P4).

A aproximação dos alunos, a relação de confiança e as trocas estabelecidas fazem parte das aprendizagens que a professora construiu na constituição de sua trajetória docente.

Da mesma forma, P16 identifica as mudanças, do ponto de vista das relações humanas, que ocorreram na sua prática educativa:

[...] mas, também, aquele olhar, assim, da questão dos alunos, do acompanhamento dos alunos, de ver as necessidades deles, eu acho que é essa mudança, que antes eu não tinha, depois que eu fiz essa pós em docência em saúde, ela me descortinou muitas coisas (P16).

A transformação da professora, de acordo com o seu depoimento, deu-se após um curso de formação. O que, entretanto, impulsionou-a para a busca por formação foi o cotidiano acadêmico, por meio das vivências e das relações humanas que permeiam a prática docente.

Para P11, as mudanças ocorreram na “conduta com os alunos pelas características deles, pela faixa etária, enfim, então cada turma tem as suas especificidades e isso que é interessante, da gente ter esse olhar que a cada turma é um processo novo, embora você tenha o mesmo conteúdo”. Dessa forma, o trabalho docente pode ser definido como “[...] um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades” (**Tardif; Lessard, 2014**, p. 267).

Durante a trajetória dos professores, as mudanças ocorreram também na maneira como eles concebem a avaliação: “sobre os processos de avaliação, quando eu chego na universidade também tem todo um processo de conhecer melhor esse campo, a forma como eu avaliava os alunos, e hoje, eu vejo uma diferença muito grande” (P13).

O tema avaliação tem sido muito discutido tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior. Ela faz parte do processo de aprendizagem e objetiva principalmente qualificá-lo, embora nem sempre concebida a favor da aprendizagem.

Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende. (**Berbel et al., 2001**, p. 8).

A avaliação, quando entendida com o objetivo de classificar, rotular ou como instrumento de coerção, vai na contramão da aprendizagem. Para **Libâneo (1994)**, a avaliação não pode ser dissociada da aprendizagem, pois ela é um componente do processo de ensino que visa qualificar os resultados para uma tomada de decisão em relação ao planejamento das atividades didáticas.

A complexidade do problema da avaliação é manifestada por P2, que a relaciona com sua formação inicial profissional: “a formação ela é muito técnica. E, às vezes, coisas bem práticas: como fazer uma boa avaliação? São questões que a gente faz todo semestre, mas que precisam ser discutidas”.

Nesse sentido, o professor destaca a carência na sua formação inicial de elementos que remetam à docência, a exemplo da avaliação da aprendizagem, que possibilita a reflexão sobre o processo que envolve professor e acadêmico em busca do conhecimento. No decorrer da trajetória docente, contudo, por meio das vivências práticas, essas preocupações o fazem refletir sobre tais questões e considerar necessária a discussão dos temas no âmbito da universidade.

A docência na universidade é um processo de construção da identidade docente que, de acordo com **Pimenta e Anastasiou (2014)**, tem por base os saberes da experiência; mas, para que essa identidade se configure como identidade epistemológica, esses saberes precisam ser refletidos criticamente à luz de referenciais do campo da educação.

Segundo P17, esse processo não se estabelece em um determinado momento: “não se constitui um professor assim da noite para o dia. As histórias, tudo isso vai agregando de um semestre para outro, o próprio conteúdo”. P11 complementa: “na verdade, eu acho que esse processo muda sempre”.

Entre as mudanças que aconteceram no decorrer da prática educativa estão as metodologias empregadas pelos professores. Eles destacam que, em decorrência do perfil do aluno na atualidade e das inúmeras possibilidades de que a tecnologia dispõe, é preciso inovar nos métodos didáticos e citam que as melhores aulas que já desenvolveram são as que promovem a participação, a interação e a troca de conhecimentos, assim como as que conseguem vincular a teoria com a prática.

E eu não consigo nem terminar o conteúdo que eu tinha previsto no dia, porque eles perguntaram muito, porque eles participaram, porque eles trouxeram contribuições. Isso para mim é um exemplo de uma aula que eu saio feliz, pensando assim: hoje eu consegui fazer com que eles lembrem (P13).

Porque eu entendo assim, que no momento que tu traz o sentido para a aula, o porquê disso, aquilo tem um aprendizado. No momento que aquilo não tem significado nenhum para o aluno, não vai dar em nada (P12).

Os professores relataram várias mudanças no decorrer de suas trajetórias. Essas transformações foram ocorrendo pautadas nas experiências do cotidiano, mobilizando saberes sobre as relações humanas, a interação com o outro e a forma como percebem a avaliação e as metodologias. Contudo, essas mudanças fazem parte da construção da identidade do docente do ensino superior e influenciam na sua prática educativa.

Constituição da identidade docente e a prática educativa

O que distingue o ser professor universitário de outras profissões? Quem é o professor do ensino superior? Como ele se constitui? Essas questões buscam identificar o professor na sua profissão. A identidade, todavia, não é dada como definitiva, ela é sempre construída. Trata-se de um processo pessoal e social, concebido a partir do eu pessoal e das relações estabelecidas com os outros e com o mundo.

Para **Dubar (2005)**, a identidade não é apenas a soma de processos internos e externos, mas uma negociação complexa, que ele define da seguinte forma:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (**Dubar, 2005**, p. 136).

Para o autor, a identidade se constrói com a articulação de dois processos heterogêneos: o biográfico e o relacional. O processo identitário biográfico (identidade para si) é uma construção social e profissional realizada pelos indivíduos a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas, como a família, a escola e o mercado de trabalho. Já o processo identitário relacional (identidade para o outro) é o reconhecimento, “em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação” (**Dubar, 2005**, p. 156).

A identidade, nessa abordagem sociológica, portanto, é resultado da transação entre dois processos distintos. A identidade para si é um processo subjetivo, no qual o indivíduo define o que ele é ou quer ser de acordo com as construções vivenciadas segundo sua história de vida, ou seja, de *pertencimento*. A identidade para o outro é um processo objetivo, que define o indivíduo sob o ponto de vista do outro, ou seja, de *atribuição* (**Dubar, 2005**).

Dessa forma, percebemos a constituição da identidade docente em relação ao intercruzamento de aspectos biográficos e relacionais, resultante de um processo não só interno, mas também como resultado de suas interações estabelecidas na sua trajetória de vida pessoal e profissional. O que complementa **Gatti (1996)**, quando afirma que o professor é um ser em movimento, constituído por múltiplos elementos que determinam o seu modo de ser profissional: seus valores, suas crenças, suas atitudes, suas expectativas e seus interesses.

Com o intuito de compreender esse processo de construção da identidade, perguntamos aos professores como eles se constituem enquanto docentes do ensino superior. Assim como relataram que as principais mudanças na sua prática aconteceram no decorrer de suas trajetórias, por meio da experiência, a maioria também respondeu a essa questão remetendo a experiência como principal fator na sua constituição docente no ensino superior.

O que que me constitui como professora, hoje, é toda essa minha trajetória e, assim, todos os espaços que eu tive de estudo e de estar convivendo com outros professores, porque durante toda a minha história, toda a minha vida, eu fui colocada nesse desafio de estar como professora, de falar com professores, de conversar, de ouvir os professores. Isso sempre assim, claro que eu tremia, que eu tinha medo, que eu gaguejava, sabe? Mas, assim, isso sempre foi um desafio para mim, eu sempre fui colocada nesse lugar de estar com professores e de estar com alunos, claro (P9).

O depoimento da professora traz muitos elementos sobre a identidade da profissão. Ela atribui a sua constituição à trajetória, porém, qualifica essa caminhada remetendo-se ao estudo, às relações estabelecidas com os demais professores e alunos e à sua história de vida. Salienta sua insegurança em relação ao lugar que ocupa, mas ressalta que as relações constituíram seu crescimento profissional. Do mesmo modo, P7 fala da segurança que suas vivências a proporcionam:

Hoje, eu acho que eu já tenho, assim, um bom acúmulo de experiência, que eu vivenciei durante muitos anos em uma carreira. Então, eu me sinto muito segura, porque tudo evolui, a gente vai mudando a metodologia, mas essa prática, esse conhecimento, essa vivência me ajudam muito.

P11, com formação em licenciatura, atribui a sua constituição como professora, além da trajetória na universidade, à sua experiência na educação básica:

[...] a questão do trato com o próprio aluno veio lá da educação básica, porque, por trás desse aluno que tem que construir o conhecimento, tem uma pessoa, tem um sujeito. Então, eu acho que esse trabalho com a escola pública faz com que a gente traga esse processo todo para cá.

A afirmação de P11 vai ao encontro da teoria defendida por **Tardif e Lessard (2014)**, ao destacarem que a docência é uma profissão de interações humanas. Os autores consideram que “o espaço - no sentido do espaço marinho ou aéreo - no qual o professor penetra para trabalhar” é o espaço das relações humanas, por isso, ensinar é considerado um trabalho genuinamente interativo (**Tardif; Lessard, 2014**, p. 235).

Os professores reconhecem esse espaço das relações humanas como constituidor da sua identidade docente:

O professor é aquele profissional que ele não só ensina, ele tem que aprender o tempo todo, então eu tenho essa necessidade, o momento que eu chego na sala de aula e que eu só ensino e não aprendo nada, eu me sinto assim, deslocada daquela sala de aula. Então, eu como profissional, se não fossem os meus alunos e principalmente a interação, muitas atividades que eu estou desenvolvendo hoje, é graças ao estímulo deles (P14).

O diálogo para mim em sala de aula, iniciando desde o primeiro dia. Às vezes um aluno se desenvolve, ele tem um desenvolvimento melhor com o diálogo do que com a escrita, isso em uma avaliação do perfil da turma, me faz até mudar no decorrer o modo como eu vou avaliar aquela turma (P15).

É essa necessidade de estar próxima. Eu não consigo me imaginar num outro espaço que não seja dentro da universidade. Essa vinculação, esse crescimento com os alunos, porque eles crescem, e eu também cresço. A cada ano eu me sinto diferente (P18).

Nesse sentido, o objeto de trabalho do professor é o humano, que difere de um objeto de trabalho industrial, que é serial, homogêneo, passivo e determinado. O objeto humano de trabalho é individual, pois cada sujeito é diferente e aprende de maneira peculiar. Além do caráter individual, ele é social, permeado por representações sociais. Está envolto pela afetividade, pois o trabalho docente repousa sobre as emoções. É heterogêneo porque os alunos são diferentes quanto a sua proveniência social, cultural, étnica e econômica. As relações estabelecidas são multidimensionais, ou seja, profissionais, pessoais, intersubjetivas, jurídicas, emocionais, normativas etc. Por último, tem característica de ausência de controle sobre o objeto, à medida que o professor precisa contar com a colaboração do objeto (**Tardif; Lessard, 2014**).

Ainda no tocante às interações, P8 fala sobre a superação da racionalidade técnica nos processos de aprendizagem no ensino superior:

[...] explorar a essência que tem o ser humano, a essência que tem o profissional que está se constituindo ali, que está se formando ali e colocar para eles que o profissional não é só técnico, que, enquanto pessoa, ele tem que saber também explorar esse lado afetivo, esse lado emocional (P8).

Da mesma forma, P15 manifesta a importância de considerar as relações humanas como constituidoras do profissional. Ela refere que sua formação profissional, nesse caso, a Enfermagem, contribuiu para que pensasse nos processos de aprendizagem considerando a subjetividade humana:

[...] a graduação proporcionou muito isso, um aprendizado de vivência com o ser humano, de valorizar o ser humano, do cuidado, de valorizar muito mais a questão subjetiva do que objetiva, e isso me fortalece muito hoje como professora na questão da avaliação.

No sentido das afirmações das professoras, além da preparação técnica para o mercado de trabalho, a universidade visa perceber o que acontece no seu entorno, compreendendo e oferecendo respostas às mudanças sociais, ou seja:

[...] preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização. (**Pimenta; Anastasiou, 2014**, p. 173).

A constituição da identidade também é permeada, de acordo com os professores, pela aposta que se faz na educação como transformadora dos sujeitos:

[...] não só sujeitos capazes e preparados profissionalmente, mas pessoas melhores, seres humanos melhores. Então, eu tenho também isso como essência dentro da educação que é trabalhar com o outro na sua completude” (P10).

Igualmente, P13 se constitui como professora do ensino superior por acreditar na educação como meio de transformação social:

[...] o desafio das mudanças e transformações no campo da vida, das diferentes instituições e processos também vivenciais que eu tive, estar no ensino superior realmente é estar acreditando na mudança da educação, na formação desses profissionais.

Outro aspecto a ser destacado nas afirmações dos professores é a experiência como profissional da área que leciona na universidade. Na opinião deles, a atuação na área profissional, antes ou concomitante com a docência, qualifica os processos de ensino:

A minha experiência em sala de aula, ela se consolida pelo fato de eu também ser bacharel na mesma área, eu acho isso extremamente importante, porque para mim é muito claro o que é o meu objeto de estudo pelo bacharelado... como fazer, o que fazer para chegar lá, pela licenciatura (P14).

A bagagem que eu trago como enfermeiro na assistência e como pesquisador. Se ele não tem uma certa bagagem, muitas vezes ele acaba tendo dificuldades, e o que embasa as minhas discussões em sala de aula é muito daquilo que eu vivenciei como enfermeiro assistencial, porque a teoria eu consigo buscar, por exemplo, assim, a cada semestre nós aqui temos desafios novos (P17).

Essas falas nos remetem à experiência, mas, nesse caso, não à experiência da profissão docente e sim à experiência de atuação na área específica de formação, que se traduz em conhecimentos técnicos da profissão.

Essa prática na área profissional, aliada à docência, traz à discussão a relação entre a teoria e a prática na constituição do profissional que se deseja formar. Essa relação, conforme **Candau e Lelis (2001)**, pode acontecer numa visão dicotômica ou de unidade. Na visão dicotômica, teoria e prática são independentes, cabendo aos teóricos pensar, refletir e elaborar e, aos práticos, executar o que foi teorizado. Nesse caso, a prática decorre da aplicação da teoria, o que torna a teoria preponderante à prática. Já na perspectiva de unidade, a relação é interdependente e indissociável:

a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável. (**Candau; Lelis, 2001**, p. 63).

Nesse sentido, teoria e prática se encontram em um movimento dialético, regado pela reflexividade, no qual se retroalimentam. Essa reflexão, de acordo com **Boff e Del Pino (2018)**, p. 20), não é:

[...] embasada somente nos saberes da experiência desconectada da teoria, trata-se da constituição de um profissional que reflete sobre os saberes obtidos na prática e os compreende à luz de uma teoria, articulando múltiplas interlocuções.

Na concepção dos professores, essa relação entre teoria e prática contribui para estabelecer sentido ao processo de aprendizagem do futuro profissional, ou seja, trazer essa experiência para sala de aula aproxima a realidade profissional dos conteúdos ali trabalhados.

Ainda sobre a constituição da identidade do professor do ensino superior, os participantes mencionam a formação continuada vivenciada na instituição:

Eu acredito que a formação oferecida hoje pela instituição, com certeza, a gente tem um ganho extremamente importante e, com certeza, é diferente. Não são somente as questões técnicas, então essa comparação. Assim, a gente vê nitidamente a necessidade de ter essa formação (P16).

Os docentes do ensino superior, principalmente das áreas técnicas, carecem de discussões e articulações com os objetivos da docência. Como não as tiveram nas suas formações iniciais, as formações no decorrer da trajetória são indispensáveis na constituição do processo identitário do professor universitário.

P15 considera indispensáveis as formações continuadas ofertadas na instituição e salienta o reflexo dessas formações para a prática educativa:

Indispensável. Então, até os alunos avaliam isso, mas como que o professor que tem doutorado, as aulas dele não são tão boas como aquela professora, aquele professor que só tem especialização, mas é o aperfeiçoamento de estar buscando, do modo como está ministrando, é o encontro também do alcance do desafio, das dificuldades que a turma apresenta. Então, essa implicação da busca de novos conhecimentos é algo que nenhum professor deveria deixar de realizar, mesmo com doutorado (P15).

De acordo com **Nóvoa (2007, p. 16)**, a construção do processo identitário “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”. Assim, os processos formativos, no âmbito da universidade, favorecem a reflexão sobre a ação docente e implicam diretamente as transformações e inovações da prática educativa, contribuindo para a constituição da identidade do professor no ensino superior.

Considerações finais

O percurso realizado nesta pesquisa sugere algumas considerações que, a nosso ver, não se esgotam neste estudo, mas propõem um olhar para a constituição da identidade do professor do ensino superior. A identidade vista como processo se constrói pelo sentido que os professores atribuem à sua profissão de acordo com o contexto, as vivências e as relações que estabelecem com os outros e com o mundo.

Pretendeu-se com este trabalho identificar e analisar os fatores que influenciaram na constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de um grupo de professores. Para isso, analisaram-se os motivos que levaram à docência do ensino superior, por considerar que a escolha pela profissão é um dos fatores determinantes para entender o significado da sua profissão e sua prática educativa. Nos argumentos dos professores, a partir das histórias de vida, foi possível evidenciar os motivos que os levaram para a docência do ensino superior. Denominamos de perfil investigativo os argumentos que os conduziram para a docência. Esses argumentos revelam que os interesses dos professores estavam ligados à pesquisa.

Para além da pesquisa, porém, é preciso entender que a docência envolve outros aspectos atinentes às relações que se estabelecem com os alunos para desenvolver o seu trabalho. A docência é praticada mediante uma postura investigativa, entretanto, por ser uma atividade complexa, exige do professor outros saberes. Além do domínio técnico da investigação, requer conhecimentos científicos, pedagógicos e práticos.

O estudo também revela o sentimento de insegurança dos professores no início de suas carreiras, pela falta de uma formação inicial voltada para os fundamentos da docência. A problematização da docência ocorre em serviço, ou seja, somente é realizada quando eles se deparam com o cotidiano da sala de aula.

As mudanças na prática educativa acontecem, de acordo com os professores, com o passar do tempo, por meio dos saberes da experiência, que resultam do cotidiano profissional e do conhecimento do meio em que atuam. Esses saberes assumem características de um saber interativo, produzido no âmbito das vivências e das relações humanas que permeiam a prática docente. Em decorrência dos saberes experienciais e das mudanças do perfil do acadêmico na atualidade, eles modificaram sua concepção de avaliação e buscaram inovar suas metodologias. Para que os saberes da experiência, ou práticos, configurem-se em identidade epistemológica, eles necessitam ser analisados pelos referenciais do campo da educação (**Pimenta; Anastasiou, 2014**).

A relação entre teoria e prática também vem à tona na constituição da identidade profissional, no entanto, nesse caso, não se refere aos saberes práticos da profissão docente, mas sim às experiências da área profissional de formação específica. Na visão dos professores, ter experiência ou atuar profissionalmente na área concomitantemente com a docência favorece a construção do conhecimento profissional com os alunos, contribuindo para aproximar e atribuir sentido aos conteúdos trabalhados em sala de aula com a prática profissional.

A constituição da identidade docente, além da trajetória na universidade, dos estudos e da relação entre teoria e prática, é remetida às relações estabelecidas entre alunos e professores. Os professores reconhecem o espaço das relações humanas como constituidor da identidade docente, pois o objeto de trabalho do professor é o humano, e a docência,

por sua vez, é uma profissão de interações humanas, na qual o professor vai desenvolvendo-se profissionalmente na medida em que vivencia as situações do cotidiano acadêmico com seus desafios, tensões e aprendizagens e reflete sobre elas, reelaborando seus saberes.

Por fim, as formações continuadas, vivenciadas na instituição, são apontadas pelos professores como fundamentais na constituição do processo identitário do professor do ensino superior, já que eles não tiveram nas suas formações iniciais aportes sobre a docência. A formação somente pela prática, no entanto, não é suficiente; é necessário o diálogo com outros, em assimetria, diálogos que impliquem reflexões teóricas à luz dos conhecimentos científicos.

Contudo, voltamos à nossa questão inicial: como o professor do ensino superior constrói a sua identidade profissional? De acordo com as afirmações dos entrevistados, analisadas à luz do referencial teórico, consideramos que o professor tem seu ingresso na docência do ensino superior pelo perfil investigativo, tornando sua iniciação repleta de insegurança pela falta de conhecimentos específicos da docência. Esse profissional vai constituindo-se e identificando-se com a profissão no decorrer da trajetória docente pelos saberes práticos, resultantes das interações humanas estabelecidas no cotidiano acadêmico. Tais saberes precisam ser refletidos criticamente segundo os referenciais do campo da educação. Por isso, faz-se necessário, no âmbito da instituição, processos de profissionalização continuados, que possibilitem que os saberes da prática sejam problematizados e reconstruídos pelos professores, tanto individual como coletivamente.

QUESTÕES RELACIONADAS COMENTADAS

1. Segundo o texto, qual é uma das principais diferenças entre a formação dos professores do ensino superior e da educação básica?

- a) A formação no ensino superior exige apenas o ensino médio.
- b) A formação no ensino superior prioriza conhecimentos pedagógicos.
- c) A formação no ensino superior ocorre por meio da pós-graduação stricto sensu.
- d) A formação no ensino superior se concentra em cursos técnicos.

Gabarito: c

Comentário: A LDB (Lei 9.394/96) estabelece que a formação para o magistério superior deve ocorrer prioritariamente em programas de pós-graduação stricto sensu. Diferentemente da educação básica, a exigência recai sobre a formação acadêmica em pesquisa.

2. De acordo com Pimenta e Anastasiou, qual fator não garante, por si só, a excelência na docência do ensino superior?

- a) Experiência internacional
- b) Domínio pedagógico
- c) Formação continuada
- d) Reconhecimento como pesquisador

Gabarito: d

Comentário: Os autores argumentam que ser um excelente pesquisador não garante a excelência na prática pedagógica. A docência exige sensibilidade, criatividade e conhecimentos educacionais.

3. A constituição da identidade docente, segundo o texto, é compreendida como:

- a) Um processo técnico de qualificação em sala de aula.
- b) Um ato pontual determinado pela escolha da profissão.
- c) Um processo contínuo construído nas interações e vivências.
- d) Uma adequação à legislação vigente.

Gabarito: c

Comentário: A identidade docente é compreendida como processo histórico e relacional, que se constrói nas vivências, relações e no contexto de atuação.

4. Qual abordagem metodológica foi utilizada na pesquisa descrita no texto?

- a) Quantitativa e experimental
- b) Mista com levantamento estatístico
- c) Qualitativa e descritiva
- d) Documental e explicativa

Gabarito: c

Comentário: A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, com uso de entrevistas semiestruturadas, centrando-se no significado das experiências docentes.

5. A análise dos dados na pesquisa foi fundamentada em qual metodologia?

- a) Análise de conteúdo de Bardin
- b) Etnografia crítica
- c) Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi
- d) Análise estatística multivariada

Gabarito: c

Comentário: O texto explicita que a análise dos dados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva, que envolve desmontagem dos textos, categorização e emergência de novos significados.

6. De acordo com o texto, qual é o principal desafio enfrentado por professores iniciantes no ensino superior?

- a) Falta de acesso a bibliografia atualizada
- b) Dificuldade de lecionar para crianças
- c) Falta de formação pedagógica específica
- d) Ausência de recursos tecnológicos

Gabarito: c

Comentário: O texto aponta que muitos ingressam na docência com domínio técnico de conteúdo, mas enfrentam dificuldades por não possuírem formação pedagógica adequada.

7. O ingresso na docência do ensino superior, segundo os professores entrevistados, é motivado principalmente por:

- a) Alta remuneração e estabilidade
- b) Vocação religiosa
- c) Perfil investigativo e oportunidade profissional
- d) Exigência de serviço militar obrigatório

Gabarito: c

Comentário: O perfil investigativo e as oportunidades de atuação são apontados como motivadores principais para o ingresso no ensino superior, ainda que acompanhados de inseguranças iniciais.

8. O texto compara a construção da identidade docente a:

- a) Um quebra-cabeça de peças fixas
- b) Uma colcha de retalhos inacabada
- c) Uma escada mecânica de progresso linear
- d) Um labirinto sem saída

Gabarito: b

Comentário: A metáfora da colcha de retalhos inacabada reforça a ideia de que a identidade se constrói e reconstrói continuamente a partir de experiências e relações.

9. O processo de formação do professor no ensino superior, conforme discutido no texto, é predominantemente:

- a) Voltado para o domínio da didática
- b) Focado na extensão universitária
- c) Direcionado à produção científica e pesquisa
- d) Baseado na atuação sindical

Gabarito: c

Comentário: Os programas stricto sensu (mestrado/doutorado) priorizam a formação de pesquisadores, muitas vezes negligenciando a formação pedagógica.

10. Qual dos seguintes elementos foi **essencial** para os professores desenvolverem sua prática docente no ensino superior, segundo a pesquisa?

- a) Experiência em escolas públicas
- b) Ensino religioso

- c) Saberes práticos adquiridos no cotidiano
- d) Concursos públicos

Gabarito: c

Comentário: O texto destaca que os saberes práticos, adquiridos nas interações cotidianas no ambiente acadêmico, foram fundamentais para a constituição da identidade e da prática docente.

Planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem

1. Planejamento pedagógico

Níveis de planejamento

- **Planejamento institucional:** diretrizes da escola, gestão pedagógica e administrativa
- **Plano de ensino/disciplina:** objetivos gerais e específicos, conteúdos, metodologias, recursos e instrumentos de avaliação para um semestre ou ano letivo
- **Plano de aula:** detalhamento diário ou de unidades, com atividades específicas, métodos, recursos e avaliação

Processo do planejamento

Quadro comum (ex: Gama & Figueiredo; Piletti):

1. Conhecer a realidade da turma
2. Elaborar o plano (objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação)
3. Executar com flexibilidade
4. Avaliar e ajustar continuamente .

2. Avaliação como elemento integrado

Modalidades de avaliação

- **Diagnóstica:** aplicada antes para mapear conhecimentos prévios e necessidades.
- **Formativa:** contínua, fornece feedback durante o processo, orienta a reorganização do ensino
- **Somativa:** ao final, quantifica o aprendizado alcançado (notas, indicadores) Avaliação para aprendizagem

É um componente do planejamento:

- Negociação de critérios com estudantes
- Uso de instrumentos diversos (provas, portfólios, projetos)
- Devolutivas (feedback construtivo) para orientar a aprendizagem
- Retomada de conteúdos com base nos dados avaliativos

3. Ciclo permanente: Planejar → Ensinar → Avaliar → Replanejar

- O planejamento antecipa etapas e define os recursos e instrumentos avaliativos
- A avaliação informativa (diagnóstica e formativa) gera dados que possibilitam intervenções pedagógicas e orientam ajustes no plano
- Após aplicação e análise dos resultados (inclusive somativos), há replanejamento, realinhando objetivos, metodologias e avaliação para melhorar a aprendizagem .

4. Didática, inclusão e democracia

Estudos ressaltam que planejamento e avaliação devem dialogar com princípios de inclusão e promover uma escola democrática:

- Avaliar não como rotulagem, mas como diagnóstico com vistas à inclusão
- Construção conjunta de critérios, respeitando a diversidade da turma
- Avaliação mediadora: fortalece a participação ativa dos estudantes

Resumo prático

Etapa	Ação docente
1. Diagnóstico	Coleta de dados iniciais dos alunos
2. Planejamento	Estabelecer objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação
3. Execução	Aplicar atividades em sala com flexibilidade
4. Avaliação formativa	Acompanhar e retroalimentar ensino e aprendizado
5. Replanejamento	Ajustar tudo conforme análise dos dados
6. Avaliação somativa	Registrar ganhos e consolidar conhecimentos

Dicas práticas

- Use instrumentos variados além da prova (portfólios, autoavaliação, observações).
- Negocie critérios com os alunos para aumentar engajamento e clareza.
- Crie espaços de feedback contínuo (autoavaliação, troca entre pares).
- Planeje com flexibilidade: esteja pronto para mudar conforme o andamento das aulas.

Em síntese, **planejamento e avaliação são partes de um mesmo movimento pedagógico**: o planejamento estabelece o rumo, a avaliação informa sobre o percurso e sustenta as decisões, e o replanejamento faz o ciclo recomeçar cada vez mais sólido. Se quiser, posso trazer exemplos de instrumentos, modelos práticos, ou referências bibliográficas específicas. É só me dizer!

QUESTÕES RELACIONADAS

1. Sobre os níveis de planejamento pedagógico, identifique a alternativa correta:

- A) O plano de ensino trata do planejamento institucional da escola.
- B) O plano de aula é detalhado por unidade ou dia, com atividades e avaliação.
- C) O planejamento institucional é equivalente ao plano de aula.
- D) O plano de ensino inclui apenas objetivos, sem avaliação.

Comentário: A alternativa B está correta, pois descreve precisamente o plano de aula. O planejamento institucional refere-se às diretrizes escolares (A e C incorretas), e o plano de ensino também abrange avaliação e métodos (D incorreta).

2. Qual é a primeira etapa do processo de planejamento descrito por Gama & Figueiredo e Piletti?

- A) Executar com flexibilidade
- B) Elaborar o plano

- C) Avaliar e ajustar continuamente
- D) Conhecer a realidade da turma

Comentário: A etapa inicial é **conhecer a realidade da turma**, essencial para planejar de forma adequada (D). As demais são etapas posteriores.

3. A avaliação diagnóstica tem como objetivo:

- A) Quantificar o aprendizado ao final do processo.
- B) Mapear as necessidades dos alunos antes do ensino.
- C) Fornecer feedback contínuo durante as aulas.
- D) Aplicar portfólios no encerramento do semestre.

Comentário: A alternativa B está correta: a avaliação diagnóstica ocorre antes para mapear conhecimentos e necessidades. As outras descrevem avaliação somativa (A), formativa (C) ou uso de instrumentos (D).

4. A avaliação formativa é caracterizada por:

- A) Ser aplicada apenas no fim do ano letivo.
- B) Focar em notas e indicadores.
- C) Orientar a reorganização do ensino através de feedback.
- D) Substituir o plano de ensino.

Comentário: C está correta – a avaliação formativa é contínua e serve para reajustar o ensino. A descrição A e B referem-se à avaliação somativa, e D está incorreta.

5. A avaliação somativa é utilizada para:

- A) Diagnosticar conhecimentos prévios.
- B) Acompanhar o processo com feedback.
- C) Quantificar aprendizagens ao final.
- D) Negociar critérios com alunos.

Comentário: A alternativa C é a correta, pois a avaliação somativa faz um balanço final do aprendizado. As outras são características de avaliações diagnóstica, formativa ou da etapa de negociação.

6. Dentro do ciclo permanente do ensino-aprendizagem, a terceira etapa é:

- A) Planejar
- B) Ensinar
- C) Avaliar
- D) Replanejar

Comentário: A sequência é: Planejar → Ensinar → **Avaliar** → Replanejar. Logo, a resposta correta é C.

7. Qual das seguintes não faz parte do ciclo permanente?

- A) Avaliar informativa
- B) Replanejar
- C) Executar sem ajustes
- D) Planejar antecipadamente

Comentário: C está incorreta, pois o texto enfatiza a execução com flexibilidade e ajustes. As outras fazem parte do ciclo.

8. Avaliação para aprendizagem requer:

- A) Critérios fixos definidos apenas pelo professor.
- B) Construção conjunta de critérios com os alunos.
- C) Exclusivo uso de provas objetivas.
- D) Avaliação apenas no final do processo.

Comentário: Alternativa B é correta, pois destaca a negociação de critérios com os estudantes. A, C e D não representam a perspectiva formativa e inclusiva.

9. Sob o prisma da inclusão e democracia, avaliar deve ser:

- A) Rotular os alunos com notas.
- B) Diagnóstico para promover inclusão.
- C) Baseado somente em desempenho individual.
- D) Sem considerar a diversidade da turma.

Comentário: B é a alternativa certa: avaliação como diagnóstico que favorece a inclusão e respeita a diversidade. As demais contrariam a proposta democrática e inclusiva.

10. Qual prática docente reforça o ciclo planejado no texto?

- A) Nunca alterar o plano após a aula.
- B) Utilizar somente avaliação somativa.
- C) Flexibilidade e replanejamento com base em dados.
- D) Ignorar feedback dos alunos.

Comentário: C está correta: o texto enfatiza flexibilidade, uso de feedback e replanejamento contínuo com base nos dados obtidos. As demais são contrárias ao modelo proposto.

Práticas educativas para o processo de aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos

O texto discute a influência do processo de escolarização no desenvolvimento mental e cultural de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) a partir de questões construídas no decorrer da pesquisa de mestrado intitulada *Educação de jovens e adultos: novas práticas de leituras construindo novas identidades*. O material empírico do estudo está situado nos relatos das histórias de vida e práticas de leitura dos estudantes de uma turma inicial de alfabetização de jovens e adultos da rede pública municipal de Belo Horizonte. Tais relatos possibilitaram-lhes a construção de discursos sobre suas formas de ser e estar no mundo e sobre suas práticas sociais, agora na perspectiva de sujeitos inseridos no universo da língua escrita. Além disso, instigaram algumas questões: Quais são os sentidos que jovens e adultos pouco ou não escolarizados constroem ao se inserirem no processo de alfabetização na escola? O ensino de conceitos científicos e escolares desencadeia processos de desenvolvimento mental e cultural nos jovens e adultos analfabetos? Com o propósito de tentar responder a tais perguntas, estabeleceu-se um diálogo entre as contribuições da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, do processo de alfabetização e de conscientização de Paulo Freire e da etnografia interacional. A análise de aspectos do desenvolvimento mental e cultural de um dos estudantes - aspectos estes gestados social e discursivamente, dentro e fora da escola, pela mediação das práticas sociais e educacionais experienciadas em seu processo de escolarização - revela-nos que a aprendizagem de conhecimentos científicos e escolares permitiu-lhe exercer novas práticas sociais no trabalho, na igreja e na família, ressignificando sua condição de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Aprendizagem - Desenvolvimento - Educação de jovens e adultos.

Este artigo visa discutir como o processo de escolarização pode influenciar no desenvolvimento mental e cultural de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) a partir do levantamento de questões como: Quais são os sentidos que jovens e adultos pouco ou não escolarizados constroem ao se inserirem no processo de alfabetização na escola?

O ensino de conceitos científicos e escolares desencadeia processos de desenvolvimento mental e cultural nos jovens e adultos analfabetos? Essas indagações foram formuladas no decorrer de uma pesquisa de mestrado à medida que os estudantes relatavam suas histórias e práticas de leitura, construindo discursos sobre suas formas de ser e estar no mundo e sobre suas práticas sociais, agora na perspectiva de sujeitos inseridos no universo da língua escrita.

Com o propósito de tentar responder a tais perguntas, estabeleceu-se um diálogo entre a psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 2005, 2008; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006), o processo de alfabetização e de conscientização de Paulo Freire (1996, 2007, 2008) e a etnografia interacional (SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP, 1993). No que concerne ao material empírico do estudo, ele está situado numa turma inicial de alfabetização de jovens e adultos da rede pública municipal de Belo Horizonte e tem seu foco nas práticas sociais de leitura e em suas relações com a construção de múltiplas identidades. A discussão apresentada neste artigo reporta-se, assim, a trechos dos enunciados de um dos estudantes entrevistados.

EJA: uma prática de liberdade, uma prática mediada pela linguagem

Para auxiliar no desafio proposto, como já dito, foram adotadas as perspectivas apontadas pelas proposições de Freire (1996, 2007, 2008) e de Vygotsky (2005, 2006, 2008). Esses autores concebem o ser humano como sujeito sociocultural interativo, criador de cultura, inconcluso e consciente de sua inconclusão, inserido num meio histórico e socialmente construído por ele em conjunto com outros membros do grupo social. Ainda nessa perspectiva, trata-se de um sujeito de reflexão e de ação, de criação e de reconstrução, em constante processo de transformação na busca por tornar-se humano.

De acordo com Vygotsky (2008), o sujeito é ativo e interativo, pois constrói conhecimento e constitui-se por meio das relações interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que seus conhecimentos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade e da consciência.

Já Freire (2007, 2008) compreende o ser humano como um ser histórico, social, inconcluso, capaz de ter não apenas sua atividade, mas a si mesmo como objeto de consciência. Na condição de *estar sendo*, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se ser ético.

Essas perspectivas levam a compreender os jovens e adultos analfabetos e/ou não escolarizados como sujeitos históricos, sociais e culturais, dotados de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida, e que necessitam da intervenção de instituições culturais capazes de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades. São, portanto, não objetos depositários de conhecimentos, mas sujeitos capazes de construir conhecimento e aprendizado.

Dessa forma, Freire (2007, p. 20) entende que "toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está". A educação deve provocar novas compreensões, novos desafios que levem à busca de novos conhecimentos. É um processo contínuo de compreensão do mundo e de suas relações com ele numa realidade em transformação, podendo tornar-se uma prática de liberdade (FREIRE, 2008) e uma prática mediada (VYGOTSKY, 2008). Sendo assim, a educação deve estruturar-se na relação com os outros, por meio do diálogo, constituindo-se numa situação de aprendizado em que os sujeitos participam interativamente do processo de conhecer o mundo em que estão inseridos. É, portanto, na realidade vivenciada e na visão de mundo dos jovens e adultos que se encontra o conteúdo da educação. A prática pedagógica consiste numa investigação do pensar e na discussão das visões de mundo expressas nas diversas maneiras de relacionar-se com os outros e com os objetos de conhecimento.

Para esses estudiosos, o aprendizado possui uma natureza social e histórica, uma vez que opera nas relações interpessoais situadas num tempo e num espaço próprios. Sendo um processo social, o aprendizado se faz por meio do diálogo, do uso da linguagem na instrução. Nesse processo, o sujeito parte de suas experiências, vivências e significados para uma análise intelectual, comparando, unificando e estabelecendo relações lógicas. Assim, os conceitos construídos ao longo da vida passam por um processo de transformação e ressignificação, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos, agora, científicos (VYGOTSKY, 2008).

Prosseguindo com Vygotsky (2008), o conhecimento do mundo é sempre mediado pelas práticas culturais, pelo outro e pela linguagem. Por meio da palavra, na relação com o outro e com o mundo, classificamos, recortamos, agrupamos, representamos e significamos nossa realidade. O aprendizado humano, nessa perspectiva, é essencialmente social e se processa na interação com os outros, à medida que seus elementos constitutivos se interpenetram na vida intelectual e cultural dos participantes do grupo. A relação entre o indivíduo e a sociedade é um processo dialético construído e

mediado pela linguagem; portanto, é simultaneamente um processo subjetivo e social. Dessa forma, o ensino pode propiciar o desenvolvimento mental à medida que os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas para sua internalização são empreendidos nas interações sociais e educativas.

Influenciados pelos estudos de Vygotsky e por trabalhos como os de Cole (1996) e de Vóvio (1999), apresentamos pesquisas que têm contribuído para investigações sobre o funcionamento cognitivo em diferentes culturas e grupos culturais, e possibilitado a ressignificação e a construção de novos conhecimentos sob a perspectiva sociocultural. Essas pesquisas foram realizadas com o intuito de investigar como as práticas educacionais limitam ou facilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vygotsky elaborou alguns conceitos teóricos e propostas de soluções concretas para problemas de aprendizagem na esfera educacional (VYGOTSKY, 2005; MOLL, 1996) que auxiliarão o presente estudo.

Devido à sua morte prematura, Vygotsky não estudou, sistematicamente, o desenvolvimento mental de pessoas adultas. Entretanto, a tentativa de estabelecer relações com algumas premissas desenvolvidas pela psicologia histórico-cultural (2005, 2006, 2008) possibilita refletir sobre os aspectos do desenvolvimento mental de adultos em processo de escolarização. Uma de suas premissas diz que as atividades cognitivas possuem uma natureza sócio-histórica e que a estrutura da atividade mental muda ao longo do desenvolvimento humano, pois, de acordo com Luria (1990, p. 24),

o mundo de objetos particulares e de significados de palavras que os homens recebem das gerações anteriores organiza não apenas a percepção e a memória (assegurando assim a assimilação de experiências comuns a toda a humanidade), mas estabelece também algumas condições importantes para o desenvolvimento posterior e mais complexo da consciência.

Desse modo, aprendendo a utilizar os instrumentos de seu grupo cultural e os sistemas linguísticos, jovens e adultos podem desenvolver novas formas de atividade, transformando esses objetos em signos culturais e tornando-se seres de direitos e deveres (FREIRE, 2008).

Como lembra Vygotsky (2008), a cultura mediada pela linguagem possibilita a transformação do homem de ser biológico em ser social, substituindo suas funções inatas e propiciando-lhe a utilização de instrumentos e signos culturais para além dos limites da natureza. Dessa forma, a capacidade de ensinar e aprender constitui um atributo fundamental dos seres humanos. Assim sendo, a educação é capaz de desenvolver as potencialidades do sujeito e de constituir-se como expressão histórica e crescimento da cultura humana (MOLL, 1996).

De acordo com tal perspectiva, a escola é uma instituição cultural que possui atividades, modos e atitudes específicas de ser e de pertencer a essa cultura escolar. Situada numa sociedade grafocêntrica, a escola configura-se como um espaço onde ocorrem diversas práticas culturais e relações entre os processos cognitivos e os instrumentos semióticos criados pelos seres humanos (OLIVEIRA, 1999).

Neste texto, enfatiza-se o processo de escolarização por se considerar que ele abrange diferentes práticas culturais, as quais pressupõem a aprendizagem não só dos conteúdos escolares (das atividades de leitura, escrita e cálculos), mas também do significado de ser aluno e de ser professor, e do modo como funciona e se organiza a escola em seus tempos e espaços. Além disso, o processo de escolarização abrange a aprendizagem da linguagem veiculada e valorizada pela escola, de papéis, direitos, deveres e funções exercidos pelos participantes no contexto escolar.

Os estudos desenvolvidos a partir dessa perspectiva (COLE, 1996; OLIVEIRA, 1999; MOURA, 1999) consideram a possibilidade da influência da escolarização nos modos de funcionamento cognitivo, pois,

quando escolarizados, os indivíduos apresentariam uma possibilidade de pensamento descontextualizado, abstraído de experiências pessoais e da realidade concreta e imediata, diferentemente dos indivíduos membros de grupos culturais pouco ou não-escolarizados, cujos modos de funcionamento intelectual apresentar-se-iam presos à realidade vivenciada, concreta e imediata. (MOURA, 1999, p. 102)

Na EJA, os jovens e adultos pouco ou não escolarizados - oriundos, portanto, de uma cultura não escolar -, ao ingressarem na escola, terão que se inserir e interagir com os modos de funcionamento particulares da instituição. Entretanto, o aprendizado desses sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, uma vez que eles aprendem a lidar com as situações, as necessidades e as exigências cotidianas da sociedade contemporânea. Portanto, quando

começam a estudar, já tiveram experiência com medidas, cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas de trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos.

Esse aprendizado ocorrera nas interações com outras pessoas, por meio de perguntas, respostas, instruções, informações e imitação, possibilitando que eles desenvolvessem um repertório de atividades/capacidades que lhes permitiu ocupar seus espaços dentro de seus grupos sociais. Isso mostra que "aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (VYGOTSKY, 2008, p. 95) que um dia os jovens e adultos foram.

Ressalta-se, então, que ao ingressarem na escola, jovens e adultos que já adquiriram um aprendizado informal terão acesso ao aprendizado escolar que está direcionado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico de modo sistematizado. Assim, esse aprendizado produzirá algo novo no desenvolvimento mental desses sujeitos (VYGOTSKY, 2008). E para compreender essa relação entre a capacidade de aprendizagem e o processo de desenvolvimento, de acordo com Vygotsky, não se pode ater-se às etapas de desenvolvimento. Corrobora-se essa ideia, pois, do contrário, como explicar as aprendizagens e o desenvolvimento que se realizam ao longo da vida? Como explicar por que eles passam pelas mesmas fases de compreensão da língua escrita por crianças em início do processo de alfabetização?

Conforme as proposições de Vygotsky, existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o real e o iminente. Neste artigo, passamos a fazer uso da expressão *zona de desenvolvimento iminente*, em lugar de *zona de desenvolvimento proximal*, por concordarmos com Zoia Prestes (2012) quando chama a atenção para as traduções que vêm sendo feitas dos conceitos de zonas de desenvolvimento propostos por Vygotsky com base nas traduções para o inglês (*zone of proximal development*). Para a autora, há incorreções nessas traduções porque elas não atentam para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento, criar condições, mas não é garantia do desenvolvimento. Outro aspecto é que essas relações de mediação pela instrução não se limitam à relação entre professor e aluno, à atividade escolar, mas também estão presentes nas imitações e brincadeiras. Por isso, a autora apresenta como tradução dos termos russos *zona blizhego razvitiia* a expressão *zona de desenvolvimento iminente*, que diz da característica essencial do conceito: a possibilidade de desenvolvimento, mais do que o imediatismo ou a obrigatoriedade de sua ocorrência. Ainda segundo essa autora, Vygotsky não fala de zona de desenvolvimento potencial, até porque o desenvolvimento não está pronto para ser ativado, mas pode ou não acontecer a partir das interações ou mediações de outros.

Vygotsky faz essa discussão sempre em relação ao conceito de zona de desenvolvimento real ou atual, que reflete o que as pessoas já sabem fazer sem ajuda do outro. Ou seja, o nível de desenvolvimento real refere-se às funções mentais que já amadureceram "como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (VYGOTSKY, 2008, p. 95-96). Sendo assim, o que uma pessoa faz de modo independente nos diz que as funções para a execução dessa atividade já amadureceram; trata-se, pois, de uma visão retrospectiva do desenvolvimento. Entretanto, o autor ainda demonstrou que, com a colaboração de outras pessoas, o sujeito pode resolver problemas com graus de dificuldade acima do que foi padronizado para a etapa do desenvolvimento mental de sua faixa etária. Essa diferença foi por Vygotsky (2008, p. 97) denominada *zona de desenvolvimento iminente*, que consiste na

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o desenvolvimento iminente, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O aprendizado, assim, quando bem organizado, é capaz de desencadear vários processos internos de desenvolvimento que só podem ser operados quando a pessoa interage com outros ou em colaboração com seus pares. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento do sujeito, as quais, por sua vez, passam a ser autônomas. O autor, então, conclui:

O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2008, p. 103)

Uma vez que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, que um se converte no outro e que os dois não são realizados na mesma medida e paralelamente, pode-se afirmar que existem relações dinâmicas e complexas no curso dos processos de desenvolvimento e de aprendizado de jovens e adultos. Assim sendo, conforme já anunciado, este estudo pretende mostrar os sentidos que jovens e adultos constroem ao serem alfabetizados e, ainda, verificar se o ensino de conceitos científicos e escolares desencadeia neles processos de desenvolvimento mental e cultural.

A pesquisa: o contexto de produção

O cenário desta pesquisa configura-se numa sala de aula de alfabetização de EJA onde jovens e adultos aprendem a ser e a vivenciar a condição de estudantes. Inicialmente, um espaço com carteiras dispostas em fileiras paralelas, quadro branco, uma mesa de professor à frente e vários cartazes de alfabetização de crianças¹ espalhados pelas paredes, o que em nada difere de uma sala de qualquer instituição escolar de nosso país. À medida que estudantes e professora entram nessa sala, uma nova tela se compõe: diversas vozes, histórias e experiências de vida, expectativas e concepções sobre a maneira de ser estudante, de ser professor, de aprender e de ensinar que se entrecruzam e se aproximam. Nesse momento, aquele grupo de pessoas "se transforma em uma 'classe', em um grupo social" (GOMES, 2004, p. 32) em que professora e estudantes passam a construir oportunidades de aprendizagens, significados, sentidos, identidades, histórias escolares diferenciadas e singulares (GOMES; MONTEIRO, 2005); histórias como as de Antônio,² da qual aqui se vale para compreender o complexo processo de desenvolvimento cognitivo quando jovens e adultos ingressam ou voltam para a escola.

Na pesquisa, foram utilizados instrumentos de investigação relacionados com a metodologia etnográfica, tais como: observação participante, notas de campo, coleta e análise de artefatos do grupo, entrevistas, fotografias, gravações de vídeo e áudio, rodas de leitura e de conversa com alunos e professora. Vale lembrar que as filmagens em sala de aula fazem parte do banco de dados de outra pesquisa - da qual a primeira autora foi assistente voluntária -, efetuada nos anos de 2006 a 2008 e cujo objetivo foi compreender semelhanças e diferenças entre processos de alfabetização de duas turmas: uma de crianças e a outra de adultos.

As entrevistas individuais foram realizadas com seis estudantes no primeiro semestre de 2009, constituindo-se em instrumento para a geração de dados. Esse material propiciou a reflexão e o contraste com situações filmadas em sala de aula, além de ter possibilitado a produção de discursos dos participantes sobre suas identidades e seus processos de leitura relacionados a usos e práticas sociais.

Para a seleção desses seis estudantes, observaram-se os processos de aquisição da leitura e a participação na pesquisa desenvolvida entre 2006 e 2008. Além disso, foram utilizados critérios que contemplaram as diversidades de gênero, de idade, de etnia e de classe social. Todos os estudantes estavam inseridos, à época, no mundo do trabalho: cinco estavam empregados e um desempregado; dois eram trabalhadores da economia formal (motorista e fiscal de loja) e quatro da informal, sem vínculo empregatício legalizado (duas empregadas domésticas, um vendedor ambulante e uma costureira). Todos eram migrantes de zonas rurais: cinco de Minas Gerais e um da Bahia.

Como não foi possível visualizar as práticas sociais de leitura desses alunos em outros espaços que não o da escola (na residência, no trabalho e nos outros grupos sociais a que pertencem), seus modos de letramentos tornaram-se visíveis por meio de seus discursos (entendendo-se discurso como o que se faz e o que se fala na escola). A análise desses discursos, para nós, não é simplesmente uma análise da forma, opondo-se à análise do conteúdo ou do significado; "é sim uma análise intertextual dinâmica e dialética tal qual concebida por Bakhtin (1992) e que pode mediar a conexão entre linguagem e o contexto social" (FAIRCLOUGH, 1993, p. 184).

Portanto, buscou-se perceber, nos enunciados produzidos nas entrevistas realizadas na própria escola, a capacidade dos sujeitos de organização, abstração, e planejamento da vida futura, bem como seus modos de se posicionarem nos grupos sociais de que participam. Observou-se, também, se eles demonstraram condições de ressignificar e transformar suas práticas educacionais, ampliando e diversificando suas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Assim, pesquisar as práticas discursivas desse grupo consistiu em entender como a linguagem funciona nas interações entre a professora e os estudantes dentro da sala de aula ou no pátio da escola, se elas dão suporte ou não à aquisição e ao desenvolvimento de outros tipos de conhecimentos (conhecimento acadêmico, procedimentos para participação em eventos em desenvolvimento). Nesse sentido, procurou-se compreender como a vida cotidiana na sala de aula foi construída por esses jovens e adultos por meio de interações verbais e não verbais, pois, a partir dessas construções, os alunos podem inserir-se na escola e aprender. A sala de aula é vista como uma classe, um grupo social no qual professores e estudantes criam oportunidades de aprendizagens, significados, identidades, histórias escolares diferenciadas e singulares (GOMES; MONTEIRO, 2005), não se resumindo, portanto, ao conhecimento dos conteúdos escolares. Tal espaço envolve a construção de papéis, direitos, deveres e obrigações de cada membro que compõe o grupo.

A lógica de investigação adotada na pesquisa fundamenta-se, portanto, nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem etnográfica interacional, sendo caracterizada por uma perspectiva analítica e focalizada em um aspecto específico da vida diária e das práticas culturais desse grupo. Engajar-se num estudo a partir de tal abordagem significa assumir uma perspectiva reflexiva e holística, buscando relações entre o todo-parte. Portanto, a proposta deste trabalho

é fazer uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989) em busca dos sentidos produzidos pelo grupo social investigado (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA, 2004; CASTANHEIRA et al., 2001); é entender os sentidos e significados construídos por esses sujeitos acerca da influência da escolarização em seus processos de desenvolvimento mental e, igualmente, entender o mundo social no qual tais significados são possíveis.

Escolarização e alfabetização como novas possibilidades de ser e estar no mundo

Dos seis estudantes participantes da pesquisa, são analisados aqui alguns aspectos do desenvolvimento mental e cultural de um deles - Antônio, estudante da EJA -, aspectos estes gestados social e discursivamente, dentro e fora da escola, pela mediação das práticas sociais e educacionais experienciadas no processo de escolarização. As análises do desenvolvimento dos demais estudantes serão tratadas em outra oportunidade.

Ressalte-se que a observação das filmagens das aulas permitiu perceber que a prática de alfabetização da escola em questão é centrada em codificação e decodificação de palavras, estando desvinculada de um trabalho em torno da compreensão de usos e funções da língua escrita. Contudo, apesar de a tônica da alfabetização desse estudante ter sido a codificação e a decodificação, buscou-se, em suas narrativas autobiográficas e em seus depoimentos, reconstituir evidências que permitissem apreender os sentidos que ele construiu ao ingressar no processo de alfabetização na escola, bem como verificar de que modo o ensino de conceitos científicos e escolares desencadeara nele processos de desenvolvimento mental e cultural, interferindo em suas práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, torna-se importante conhecer um pouco do processo de escolarização do estudante Antônio. Na época da pesquisa, ele tinha 44 anos, era casado e pai de três filhos (de 18, 21 e 22 anos) que já haviam concluído o ensino médio. Antônio se considerava pertencente à etnia negra e à classe média. Na idade de 12 anos, estudou durante um curto tempo em uma escola de zona rural do interior de Minas Gerais, onde vivia, porque trabalhava na lavoura com o pai desde os 8 anos de idade. Lá ele aprendeu a assinar seu nome. Desistiu de estudar porque chegava sempre cansado à escola, que era distante e funcionava no turno da noite, à luz de lamparina:

Mas, assim, trinta anos atrás, o pessoal lá no interior, era mais complicado pra estudar. O meu caso mesmo, quando eu vim de Monte Cruzeiro pra aqui... Aqui pra Belo Horizonte, eu vim sem saber nada, porque lá tinha que ir, pra ir pra escola lá tinha que ir a cavalo... Mais de quinze quilômetros a cavalo, é brincadeira, né?

Como se vê, o contexto sociocultural vivenciado por Antônio reflete as condições históricas e culturais brasileiras a que estão submetidas, principalmente, as populações afrodescendentes e as pessoas que vivem na zona rural, marcadas por desigualdades nos níveis de renda e nos fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero. Tudo isso combinado influencia negativamente o acesso à escolarização e produz acentuados desníveis educativos (HADDAD; DI PIERRO, 2000; GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Ademais, assim são construídas identidades culturais marcadas pelo *não saber*. Podemos perceber isso quando Antônio afirma "eu vim sem saber nada", reconhecendo que o saber escolar poderia possibilitar-lhe conquistas para além do andar a cavalo ou da lida cotidiana de quem mora no interior de Minas Gerais.

Antônio nos conta, também, que em sua infância nunca teve incentivo para estudar. A mãe faleceu quando ele tinha 2 anos de idade. O pai, que o criou com a ajuda da filha mais velha, era analfabeto. Tal como ocorreu com ele, a escolarização dos irmãos só se deu na fase adulta: uma irmã estudou até a 5ª série e duas concluíram o ensino médio. Entretanto, apesar do incentivo de Antônio, o irmão mais velho continua analfabeto. A esposa, que estudou até a 7ª série, foi quem o motivou a estudar para tirar a carteira de motorista, pois ele já sabia dirigir. Foi com esse propósito que, no ano de 2001, Antônio matriculou-se na escola da rede pública municipal de ensino onde esta pesquisa foi realizada, conforme mostra o excerto da entrevista a seguir:

coloquei na cabeça de tirar carteira de motorista. Falei assim: pra mim tirar uma carteira eu tenho que estudar, né? Ninguém tira carteira sem saber ler alguma coisa, tem que saber. E... eu procurei a escola pra isso, procurei e vim, estudei aqui em dois mil, agora eu não sei se é em dois mil e um... Foi dois mil e um que eu estudei aqui, fiz o primeiro ano com a professora Emília,³ né?

Observa-se, pois, que a escola, para esse estudante, é um espaço onde as práticas educativas possibilitar-lhe-iam o acesso ao conhecimento acumulado pela cultura. E, assim, ele se reposiciona como sujeito que pode usufruir desse direito, na medida em que toma consciência de sua condição de analfabeto e de seu desejo e direito de se apropriar da língua escrita para adquirir uma nova posição na sociedade, exercendo a função de motorista.

Após ter parado de estudar em 2002 por motivo de saúde, Antônio tirou a carteira de motorista amador e, em seguida, a carteira de motorista profissional categoria D, fazendo uso do que aprendeu na escola sobre leitura e escrita. Além disso, ele fez curso de violão.

Como sua intenção era tornar-se pastor, ele à época fazia um curso na Escola Bíblica Dominical a fim de "entender a Bíblia pra pregar, pra passar a palavra". Começou a dar palestras em sua igreja e em outras em que era convidado, chegando a fazer leituras da Bíblia e pregações para aproximadamente cem pessoas. Segundo Freire (2008), lendo o mundo, pronunciando o mundo, ao dizer a palavra, o homem o transforma, assume a legitimidade de sua linguagem e de seu discurso. Nesse diálogo consigo e com os outros, na intersubjetividade das consciências, o ser humano se ressignifica como sujeito e reconquista o mundo.

Com o propósito de ampliar suas conquistas, Antônio retorna à mesma escola⁴ em 2008, conforme justifica:

preciso aprender mais... ter mais conhecimento... facilitar mais o meu setor do trabalho, conhecer mais, desenvolver mais o meu trabalho; a gente tem mais é que correr atrás... Por exemplo, desenvolvimento no trabalho, quer dizer, não perder a oportunidade no trabalho.

Desenvolver-se, para ele, relacionava-se com o processo de aprendizado escolar, na medida em que ele fazia uma relação direta entre aprender, ter conhecimentos e desenvolver-se no trabalho. Ele dizia que "aprender mais", "ter mais conhecimento" poderia possibilitar-lhe desenvolver-se mental e culturalmente, criando-lhe condições de aprimorar-se no trabalho. Concordando com Vygotsky (2008) e Luria (1990), podemos relacionar tal forma de pensar às vinculações entre cultura escolar e cultura do trabalho, uma vez que essa relação é mediada pelas atividades culturais e pela linguagem, criando possibilidades de formação de novas identidades.

No período da realização da pesquisa, Antônio trabalhava como motorista em uma marmoraria, viajando para Vitória, no Espírito Santo, para escolher blocos de mármore sob encomenda. Em seu trabalho, realizava várias práticas sociais de leitura e escrita que foram diversificando-se e tornando-se mais complexas. Isso evidencia que a escola, para ele, tornara-se um espaço de aprendizagens significativas perante as novas demandas relativas aos diversos contextos, papéis, objetivos e formas de interação vivenciados nos eventos sociais mediados e organizados pela escrita (VÓVIO, 2007). Em suas próprias palavras: "Sei colocar o número no material, sei olhar a nota fiscal, eu sei resolver questões de nota fiscal". Ele diz ainda:

Eu tenho que escrever o nome do material que eu tô separando, o nome do local onde que eu vou buscar. Às vezes eu saio com... um prédio pra medir alguma coisa... entendeu?... Que eu mexo com essa área também de medição, né? Eu tenho que escrever o número do material, eu tenho que escrever o número do apartamento, tenho que escrever o nome da obra, né? O nome do responsável pela obra.

Como mostra o excerto, Antônio parte de suas experiências, vivências e significados para desenvolver as capacidades de comparar, separar, medir, localizar informações, fazer anotações e, enfim, exercer seu trabalho. Essas práticas sociais são ressignificadas e transformadas quando ele aprende a ler e a escrever, estabelecendo uma nova relação cognitiva e pessoal que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos escolares e de si mesmo (VYGOTSKY, 2008). A propósito, relata Antônio:

Eu acho que depois que a gente frequenta a aula, começa aprender... a vida muda. A gente começa a viver uma nova vida. E a gente começa a ver o que a gente não via antes, né? Porque eu acho que a pessoa que... quando a gente começa a ler... ler... é como se a pessoa fosse cega e aí tira aquela venda dos olhos dele e ele começa a enxergar.

Nesse momento, ele explicita as mudanças pessoais, mentais, sociais e culturais pelas quais passou ao começar a ver o mundo não mais pela ótica de quem não lê, mas de quem pode ler o código escrito. Vivemos num mundo de escrita, sendo tal aprendizado ferramenta poderosa para se ler o entorno sob outras perspectivas, para se construírem identidades leitoras e para que as pessoas estejam capacitadas a reconstruírem a si mesmas e às suas práticas socioculturais. Continuando a entrevista, o estudante também explicita a importância das funções da leitura e da escrita e de seus usos sociais ao referir-se ao seu desejo de sempre aprender mais e à sua capacidade de reflexão:

A gente quer aprender, aprende... aprende... e morre sem saber. Mas quanto mais aprender, melhor é. Sobre tudo que acontece no país da gente, lá fora, né? O quê que a gente pode fazer... o quê que a gente não pode fazer... o quê que a gente pode assinar um documento ou não. Isso é muito importante, né? A gente sabendo ler... a gente tem que ler o quê que a gente tá assinando. E às vezes quando a pessoa não sabe ler nada e assina o nome, ele pode assinar sua própria condenação sem ser condenado de nada, né?

Pesquisadora: E isso foi depois que você aprendeu a ler?

Antônio: Ah, foi, com certeza! Trabalhar e já ter o meu... o meu... o meu salário independente, eu já trabalhava, né? Mas saber administrar o que eu ganho e adquirir coisas que eu tinha vontade, foi depois que eu comecei a entender... comecei a colocar na ponta da caneta o quê que eu podia gastar, o quê que eu não podia. Se eu podia... é.... gastar trinta por cento do meu salário, se era cinquenta. Se eu tiver que adquirir alguma coisa, algum material, por exemplo, eu quero comprar aquele carro ali... é... e eu tenho que colocar na ponta da caneta o que eu posso gastar, o que eu não posso... Que nem o que eu fiz agora quando eu comprei a minha moto. Eu fiz ficha... coloquei na ponta ali o quê que eu posso gastar esse mês, o quê que eu não posso... é... fiz o orçamento da casa, orçamento de despesa... e o que sobrou eu fui colocando na poupança, comprei minha moto, paguei, é... fiz agora, que eu comprei um carrinho, eu fiz a mesma coisa. Então eu não sabia como lidar com... com negociação, né? Eu sabia comprar, pagar e receber. Mas assim... eu não sabia lidar com negociação, administrar o meu salário. Pra mim foi importante!

Entretanto, a construção desse aprendizado e do desenvolvimento mental e cultural de registrar e calcular o que se pode gastar, fazer negociações, computar o orçamento da casa e as despesas, poupar o que sobrou e, enfim, administrar o salário não aconteceu solitariamente. Na escola, Antônio declara a importância da mediação do professor em seu processo de aprendizado, conforme se vê neste trecho:

quando eu entrei na aula, a professora que deu... pra nós o primeiro ano [palavra inaudível], ela passava pra gente, ia na mesa, mostrava, ensinava... ensinando a gente a juntar as letras, por aí.

De fato, como assinala Vygotsky (2008), o professor tem que exercer o papel de mediador entre o estudante e o objeto de conhecimento, intervindo e provocando avanços no desenvolvimento mental. Para isso, é preciso que ele oriente o aprendizado no sentido de construir possibilidades de troca e de compartilhar saberes entre ele e os estudantes e entre os próprios estudantes, propiciando a criação de zonas de desenvolvimento iminente que estão relacionadas não só com a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas com a construção de identidades, autoconceitos, reconhecimento (PACKER; GOICOCHEA, 2000). Antônio também percebe a influência da mediação do outro em seu processo de desenvolvimento quando fez o curso de violão:

eu já tinha começado a pegar... Já tinha começado a aprender... e através do professor de música que ia me falando... me mostrando... me orientando, é... eu fui entendendo as... essas coisas.

Assim sendo, o processo de ensino-aprendizado, numa perspectiva dialógica, horizontal, pode estabelecer relações interpessoais que objetivam a busca da solução de situações problemáticas e o desenvolvimento de potencialidades sob a mediação de uma ou mais pessoas que já internalizaram o conhecimento construído. Nesse sentido, Antônio mostrou-se capaz de aprender com o outro, que, no caso em questão, consistiu nos grupos sociais de que participava em suas aulas de violão, na própria sala de aula e na igreja.

Considerações finais

A análise dos enunciados do estudante revela diversidades em seu jeito de ser, viver, pensar e sentir. A narrativa de sua história de vida mostra que, além do caráter universal, existem modos singulares de ser jovem e de ser adulto, pois cada indivíduo, ao longo de sua história, constrói seu psiquismo e recria a cultura numa complexa interação entre indivíduos, objetos, símbolos, significados e visões de mundo compartilhadas pelo grupo cultural em que se encontra inserido, num processo de constante transformação e geração de singularidades (VYGOTSKY, 2008; BRUNER, 2001; OLIVEIRA, 2008, 2001).

Nesse processo de construção de seu psiquismo e de si mesmo, os enunciados do estudante evidenciam a relevância da escolarização para desencadear o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2008) e de novas identidades, situando-o como quem pode agora negociar e administrar seu próprio dinheiro, fazer a leitura do mundo e de textos crítica e fluentemente.

Quando chegou à escola, Antônio já havia construído inúmeros conhecimentos linguísticos, pragmáticos e referenciais, e já tivera acesso a diferentes tipos de gêneros textuais. O que ele desconhecia, embora muitas vezes não completamente, era o código da escrita alfabética e o modo para utilizar e dominar tais gêneros autonomamente. A escola ofereceu-lhe oportunidades de desvendar esse código por meio de procedimentos que o têm auxiliado no estabelecimento de relações entre o que já sabia e aquilo que aprendeu, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento psicológico (VARGAS, 2010).

A história de Antônio vem reafirmar que a escola pode ser o lugar da mediação cultural onde o trabalho docente proporciona aos alunos os meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas. Sabe-se que essa mediação ocorre entre a cultura convertida em saber escolar e o aluno, o qual, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador de práticas sociais, que vive num determinado grupo social e cultural, e que é influenciado por esses fatores em sua capacidade de aprender, em seus valores e atitudes, em sua linguagem e em suas motivações (LIBÂNEO, 2004).

A partir da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, baseadas em um contexto didático tradicional, como mencionado anteriormente, percebe-se que Antônio conseguiu aprimorar sua capacidade de reflexão e de expor problemas e desafios, promovendo uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento mental e cultural. As práticas educativas e culturais por ele vivenciadas na escola provocaram a produção e a internalização de significados, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, o que, por sua vez, desencadeou novas compreensões e novos sentidos para os conceitos cotidianos construídos antes de sua entrada na escola. Sem dúvida, esse desenvolvimento foi proporcionado pelo aprendizado da língua escrita e de conhecimentos escolares intermediados na relação com a professora e com os colegas. Assim, tais conhecimentos e o *modus faciendi* estimularam a capacidade do estudante de raciocinar e de julgar, melhoraram a capacidade reflexiva e desenvolveram as competências para pensar e lidar com conceitos, argumentar e resolver problemas diante das adversidades da vida prática. Além disso, possibilitaram-lhe refletir sobre seu próprio processo de conhecimento, sobre a (re)construção de sua identidade como leitor do mundo e das letras, *tocador* de violão e líder da igreja que frequentava.

Nesse sentido, desejamos que o presente estudo possa contribuir para ampliar o conteúdo e os objetivos da escolarização, bem como para o enriquecimento das propostas de currículos e de metodologias de formação de professores, redimensionando e requalificando a influência do processo de escolarização no desenvolvimento mental e cultural dos alunos.

Na escola, Antônio aprendeu a pensar sobre o próprio conhecimento - metacognição -, isto é, a se relacionar com o conhecimento descontextualizado e a assumir para si a própria organização do saber como objeto de sua reflexão. Isso o capacitou a utilizar os instrumentos e os signos do funcionamento intelectual típico da sociedade letrada (OLIVEIRA, 2001). Hoje, ele já não se vê mais como *cego, ignorante, nervoso, dependente*, enfim, o que ele chamava de *ser analfabeto*. Sem dúvida, esse desenvolvimento foi promovido pelo aprendizado da língua escrita, mas também pelos aprendizados que o capacitaram a tocar violão e pregar na igreja, pois, como Paulo Freire nos ensinou, lendo a palavra, *pronunciando* o mundo, ele passou a se perceber como sujeito capaz de *tirar a venda dos olhos*, de ser protagonista de sua história, de assumir novos desafios e novos posicionamentos em sua vida pessoal e profissional.

Afinal, resta uma certeza: no processo de escolarização de jovens e adultos analfabetos, aprender a ler e a escrever ultrapassa o processo estrito de alfabetização; trata-se de uma aprendizagem permanente da totalização desses sujeitos, que instaura o mundo em que se humanizam, humanizando-o. Em outras palavras:

é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. (FREIRE, 2008, p. 12)

QUESTÕES RELACIONADAS COMENTADAS

1. O estudo em EJA apresenta o material empírico baseado em:

- A) Provas de conhecimentos científicos.
- B) Relatos de histórias de vida e práticas de leitura dos estudantes.
- C) Análises estatísticas de notas escolares.
- D) Observação de aulas de ciências.

Comentário: B está correta: o autor utilizou relatos das histórias de vida e práticas de leitura de uma turma de EJA em Belo Horizonte.

2. Uma das perguntas centrais da pesquisa foi:

- A) “Quanto adultos conseguem ler ao final do curso?”
- B) “Que sentidos jovens e adultos constroem ao se alfabetizarem?”

- C) “Qual a idade média dos estudantes da EJA?”
D) “Como são as políticas públicas de alfabetização?”

Comentário: B é correta, pois o estudo investiga os sentidos construídos pelos aprendizes ao serem inseridos no processo de alfabetização.

3. A abordagem teórica não inclui:

- A) Psicologia histórico-cultural (Vygotsky)
B) Alfabetização e conscientização (Freire)
C) Etnografia interacional
D) Teoria comportamental (Skinner)

Comentário: D está correta: Skinner não é mencionado; o estudo dialoga com Vygotsky, Freire e etnografia interacional.

4. Segundo Vygotsky, o aprendizado:

- A) É puramente individual
B) Ocorre por meio de interações sociais e mediação da linguagem
C) É determinado apenas por estágios universais
D) Diz respeito unicamente a crianças

Comentário: B está correta: Vygotsky defende o caráter social e mediado do aprendizado, inclusive em adultos.

5. O conceito de “zona de desenvolvimento iminente” é:

- A) Idêntico à zona de desenvolvimento real
B) A distância entre o que o aluno já faz sozinho e o que pode aprender com mediação
C) Um estágio pré-desenvolvimentista
D) Uma tradução direta da zona proximal

Comentário: B é correta: é essa distância entre o nível real e o potencial de desenvolvimento com mediação.

6. A aplicação da teoria de ZDP em adultos:

- A) É inviável
B) Exige mediação por pares mais capazes ou facilitadores
C) Funciona sem qualquer suporte
D) Baseia-se apenas em ferramentas tecnológicas

Comentário: B está correta: adultos também se beneficiam de scaffolding por mediadores ou pares mais capazes.

7. A educação na EJA é definida como:

- A) Um ensino de memorização pura
B) Prática de liberdade e de mediação pela linguagem
C) Repetição de conceitos escolares sem reflexão
D) Ensino expositivo tradicional

Comentário: B é correta: o estudo escreve que a EJA é uma prática de liberdade, com mediação linguística e diálogo freireano.

8. A aprendizagem escolar em EJA resulta em:

- A) Reforço somente de habilidades práticas
- B) Aprendizagem de padrões de pensamento abstrato, antes não desenvolvidos
- C) Manutenção do pensamento concreto tradicional
- D) Um reforço apenas do ensino informal

Comentário: B está correta: a alfabetização sistemática facilita o surgimento de pensamento abstrato antes limitado ao concreto.

9. A concepção de sujeito em Vygotsky e Freire é:

- A) Alguém passivo que recebe conhecimento
- B) Sujeito ativo, inconcluso, sociocultural, capaz de reflexão e transformação
- C) Ser completo e imutável
- D) Um aprendiz sem história cultural

Comentário: B está correta: ambos autores veem o sujeito como histórico, ativo, em constante transformação.

10. Conforme o texto, o ensino de conceitos científicos na EJA:

- A) Não afeta o desenvolvimento cultural
- B) Contribui para novas práticas sociais no trabalho, família e igreja
- C) Serve apenas para memorização escolar
- D) É restrito apenas às atividades de leitura

Comentário: B está correta: o estudo relata que o ensino escolar permitiu ao estudante exercer novas práticas sociais em diferentes contextos.

Planejamento, organização e gestão democrática educacional em espaço escolar e não escolar

A educação tem como função promover estratégias que efetivem a formação do cidadão e, conseqüentemente, a prática da cidadania. Quando ela não está atingindo este objetivo, precisa-se refletir e repensar determinadas práticas e atitudes.

A escola como uma instituição precisa saber que deve formar sujeitos que possam inserir-se na sociedade de modo a modificá-la positivamente. Se é para a sociedade que a escola forma o indivíduo, logo conclui-se que ambos, ambiente escolar e meio social devam manter uma relação de reciprocidade para o bom andamento da educação. Por isso tem-se a percepção de que há a necessidade de uma mútua colaboração entre a esfera social e a dimensão escolar, principalmente, em relação ao meio externo do local a que as unidades de educação pertencem.

O ato de educar exige práticas próprias das relações humanas, pois no cotidiano escolar lidamos com sujeitos de diferentes formas de agir, influenciados por diversos fatores (habitação, crenças, classe social, ambiente familiar, entre outros), por isso é importante que o espaço escolar seja um lugar onde predomine a prática democrática, que em sua abrangência, abarca o respeito às diferenças, a consciência ética, a ocorrência da participação e o incentivo da mesma etc.

Pretende-se obter através deste estudo um maior entendimento a cerca do que seja a gestão democrática escolar e de tudo o que faz parte de suas práticas. Espera-se explicitar de forma clara e objetiva a relevância que tem o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar no que se refere à gestão que se molda como democrática, bem como

ressaltar a influência e importância que há na integração da comunidade com a escola, mostrando que há possibilidades e medidas práticas que propiciem essa inter-relação.

O trabalho foi construído através de pesquisa bibliográfica, utilizando como suporte o saber dos teóricos, especialmente Vitor Henrique Paro, que aborda diversas discussões no que diz respeito à gestão democrática escolar dando destaque à sua relação com o meio comunitário e social como um todo e Ilma Passos Alencastro Veiga, que concebe o Projeto Político Pedagógico como uma importante ferramenta para a democratização da educação e o Conselho Escolar como algo que assegure a efetivação do PPP. Utilizou-se, também a pesquisa de campo, buscando conhecer a realidade da gestão escolar de algumas escolas, a partir de questionários e observações, com a pretensão de projetar possíveis estratégias de integração da escola com a comunidade, apoiando-se numa gestão que seja democrática.

Inicialmente aborda-se a gestão democrática conceituando-a e caracterizando-a de forma a esclarecer a sua importância para o melhoramento da educação. Toda escola necessita de uma administração, porém quando esta se dá de forma democrática, precebe-se o quanto se pode avançar de maneira positiva rumo a uma boa educação.

A participação é uma característica indispensável numa gestão democrática, pois através dela busca-se alcançar os objetivos com uma colaboração mais ampla e com maiores possibilidades de obter sucesso naquilo que se almeja. É indispensável que o professor tenha consciência da importância desse tipo de gestão, pois o docente é uma peça chave para um ensino de qualidade, logo sua colaboração e participação são essenciais em meio a uma administração escolar democrática.

Destaca-se ainda a relevância que tem o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar na democratização da escola. Ambos são pilares que sustentam o caráter democrático da gestão, sem a efetiva atuação desses dois fatores, não há como conceber uma gestão democrática na prática.

O PPP (Projeto Político Pedagógico) imprime à gestão o fazer democrático na medida em que seja elaborado de forma participativa, tendo em vista as necessidades da escola e da comunidade, criando estratégias que irão guiar os trabalhos escolares durante o período letivo, daí percebe-se, mais uma vez, a importância da participação, citada anteriormente.

Pode-se afirmar que o CE (Conselho Escolar), quando trabalhado de forma correta, é uma das práticas mais democráticas que podemos encontrar numa escola. Já em sua formação, nota-se que há uma ampla participação por meio da escola e da comunidade local e na sua atuação, ele efetiva as metas e ações propostas no Projeto Político Pedagógico e busca manter uma maior transparência em relação às questões da escola.

Tais fatores estão intimamente ligados à busca da democratização da escola e, em consonância com as mudanças ocorridas no meio social, buscam garantir um ambiente escolar favorável ao bom desempenho do processo de ensino aprendizagem.

Finalmente, apresentam-se as possíveis maneiras pelas quais a comunidade pode estar ativamente inserida na escola e como sua atuação traz inúmeros benefícios para as unidades de educação, incluindo, também a discussão sobre a influência da família, que desempenha um importantíssimo papel para o desenvolvimento das práticas educacionais. Trata, também da diferenciação da escola democrática e da escola não democrática, pois é de suma importância

conscientizar-se de que há instituições escolares com práticas totalmente antidemocráticas e que geram um andar negativo da educação, por isso é importante ter a noção dessas questões para que se possa saber o que se deve ou não fazer.

Promover a integração da escola com a comunidade não é algo impossível de se acontecer na prática, porém a gestão escolar precisa estar disposta a trabalhar com o intuito de garantir essa inter-relação de colaboração e ajuda mútua e ela fará isso de maneira mais coerente se adotar os moldes de uma administração escolar democrática.

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Em tempos de transformações notáveis e gradativas na sociedade brasileira, percebe-se a necessidade de mudanças constantes no modo de conduzir e organizar os diversos setores que a constituem. Nessa perspectiva, a escola como instituição de cunho vital para o bom andamento das práticas sociais não poderia se tornar alheia a tais transformações, pois a educação tem papel fundamental para a construção do bem estar social e da cidadania.

A gestão escolar é o meio pelo qual as instituições educacionais são conduzidas e organizadas, tendo em vista os fatores econômicos, políticos, estruturais, pedagógicos, sociais, dentre outros. É a partir das ações da gestão que a escola toma posse de seus métodos e perspectivas para o desenvolvimento dos processos educativos. Aliada a ela, surge a democratização da mesma que tem sido um assunto corriqueiro no meio educacional. Afinal, essa concepção de gestão tem trazido novos horizontes para a educação brasileira, pois proporciona avanços de significativa relevância para a educação, tais como o envolvimento da comunidade escolar na escolha do diretor da escola e a implantação dos conselhos escolares com papel deliberativo e decisório.

Sabe-se que ainda hoje, no Brasil, o ensino público reflete os velhos moldes da administração clássica, onde a ênfase se dava no cumprimento de normas e técnicas padronizadas e rigorosas que deviam ser seguidas por todas as escolas, para que estas trabalhassem da mesma forma. Sabendo que vivemos numa sociedade dinâmica, não podemos nos agarrar aos métodos do passado, pois as mudanças de época exigem também a transformação dos métodos e técnicas. Logo, a gestão escolar precisa aderir à democratização de suas funções e atribuições, visto a necessidade do cenário social, econômico e político em que nos encontramos.

(...) administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é usar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 2000, p. 7).

Nesse sentido, a gestão escolar, deve ter a consciência do seu papel pedagógico, pois o produto final de todas as ações da gestão, bem como de toda a equipe da escola (docentes e demais funcionários) deve ser a educação em si. A partir do momento em que os gestores tomam posse desse saber, todos os seus esforços se traduzirão em

estratégias para garantir um processo de ensino aprendizagem que se dê de maneira eficaz. Desta forma, a gestão começa a ganhar um formato democrático, onde todos buscam em conjunto a melhoria da educação.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A palavra gestão tem sua origem do latim “*gestio*”, que quer dizer “*ato de administrar, de gerenciar*”, ou seja, a ação de gerir determinado órgão ou instituição tem como incumbência geral a administração, sendo que esta última se dá em diversos aspectos. O termo democracia surgiu na Grécia Antiga (*demo*= povo e *Kracia*= governo). Levando em consideração seu ponto de vista etimológico, a expressão “gestão democrática” ressalta a importância da participação popular no tocante às decisões relacionadas ao funcionamento da instituição escolar. Logo, vemos que nesse tipo de gestão a administração não fica restrita nas mãos de uma única pessoa, o gestor, mas submete-se o poder em todas as suas dimensões a uma descentralização, ou seja, a uma partilha na qual todos os interessados no processo educativo (professores, alunos, funcionários da escola, pais e toda a comunidade) poderão contribuir no processo de ensino aprendizagem.

Podemos afirmar que gestão escolar é a maneira pela qual as instituições de educação são coordenadas e organizadas, tendo em vista as possibilidades de melhor conduzir os processos educativos. Quando atribuímos o caráter democrático à administração escolar, temos que ter em vista o conceito citado anteriormente, porém deve-se agregar as ideias de cooperação mútua, partilha do poder, percepção e sensibilização às necessidades envolvidas nos processos educativos (questões sociais, étnicas, religiosas, culturais, sexuais etc), bem como buscar desenvolver as potencialidades dos envolvidos na educação, para que assim a escola possa vir a somar ideias e estratégias de uma forma mais ampla.

Gestão Democrática na escola pública é um processo por meio do qual decisões são tomadas, encaminhamentos são realizados, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas coletivamente, isto é, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar (SEDUC, 2012, p. 7).

A questão da gestão democrática escolar muitas vezes fica subentendida como uma oportunidade para expor vários pensamentos, ou seja, tem-se a gestão democrática como viés para uma enxurrada de opiniões a cerca dos mais diversos assuntos que norteiam a escola. Logo, corre-se o risco de limitar todas as possíveis maneiras que a gestão possui para bem conduzir o ensino aprendizagem, sem falar da ideia errônea de que preencher o calendário escolar com eventos que contam com a participação da comunidade seja algo que efetive a gestão democrática, pois muitas vezes, esses acontecimentos tornam-se corriqueiros, cansativos e não contribuem com a escola, pois podem não ser tão significativos. De acordo com Neidson Rodrigues (2003, p.38), “É falso ligar a questão da democratização da escola a um único aspecto da atividade escolar, seja ele administrativo, pedagógico, de participação da comunidade em processos decisórios, acadêmicos ou políticos da escola”. A gestão democrática vai além de simples ações, que geralmente contam com a participação de um número maior de pessoas, mas ela caracteriza-se como um conjunto

mais amplo e sistemático, que contempla todas as dimensões envolvidas na educação, ao passo que cada característica possui suas particularidades, métodos e estratégias específicas, onde, de maneira organizada, a gestão tem a função de coordenar e comandar tais ações, tendo em vista o desenvolvimento das práticas educativas numa ótica democrática, ou seja, participativa e cooperativa.

Na gestão democrática, leva-se em consideração alguns fatores tidos como princípios democráticos, onde se destacam a participação, a autonomia, a transparência e o pluralismo. São estes princípios que dão um tom democratizado à gestão, o que facilita a compreensão da concepção dessa gestão, caracterizando-a de maneira mais explícita.

3.1.1. O planejamento participativo

Dentre as características da gestão democrática podemos destacar o planejamento participativo como algo que traz relevantes contribuições no processo de democratização da educação. “A participação é condição básica para a gestão democrática. Uma não é possível sem a outra. É desse modo que a gestão democrática é concebida como projeto coletivo” (SEDUC, 2012, p. 7).

No planejamento participativo, busca-se os métodos e estratégias mais adequados para as práticas escolares e extra-escolares, tendo em vista a autonomia de todos mediante às decisões a serem tomadas e aos possíveis projetos que surgirem. Porém, percebe-se que há uma problemática em relação à participação no campo do planejamento que possui uma raiz histórica e que se reflete ainda hoje, devido ao caráter político presente nas ações que requerem planejamento.

Quanto a esse tipo de planejamento, nota-se que há uma grande dificuldade em perceber como ele deve ter uma ação efetiva. Nessa ótica, a participação no planejamento, pode tornar-se uma mera ficção ou uma ilusão, onde parece haver tal participação, quando na verdade, ela não acontece de fato, pois não são oferecidos a autonomia e o poder sobre as decisões, o que acontece, na realidade, é apenas um acompanhamento das ações a serem planejadas.

Há a possibilidade de um planejamento participativo a partir do momento em que todos demonstram um papel atuante, de caráter decisório e influente quanto ao planejamento. Temos assim, sujeitos participantes na íntegra e não apenas meros espectadores.

Para o bom andamento no processo do planejamento participativo, deve-se ficar claro que todos têm responsabilidades sobre o que será planejado, pois do contrário, há apenas uma participação superficial e involuntária, onde apenas concorda-se e não há uma posição firme diante do trabalho a ser realizado, existindo apenas um “teatro democrático”. “O planejamento participativo propõe e deve implementar intervenções coletivas sobre o social, refletidas e conscientes. Ainda que venha desenvolver-se em microespaços do social, pode desempenhar uma atuação estratégica e construir sentido” (FALKEMBACH, 2008, p. 135).

Sabe-se que todos têm opiniões e conceituações distintas, porém, no planejamento participativo deve-se saber administrar muito bem esse fator para que não se instale uma situação de conflito.

A participação efetiva no processo do planejamento é de fundamental importância, a partir dos momentos em que se concebem os instrumentos e métodos eficazes consegue-se chegar aos resultados desejados sem ultrapassar limites e efetivando o caráter democrático da gestão, tendo em vista sempre buscar os melhores meios de promover uma educação que contemple a maior integração da escola com o meio comunitário e tornado a escola um espaço

democrático em seu fazer pedagógico e em todas as suas instâncias, levando em consideração atores internos e externos à instituição.

A INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIOPOLÍTICOS NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Sabe-se que em uma sociedade organizada e sistemática a existência de políticas que garantam seu bom andamento é de grande importância, pois são estas que proporcionam os meios necessários para garantir o cumprimento de atribuições específicas, bem como de manter direitos e deveres em vigor.

Já não é novidade perceber que as questões sociais exercem significativa influência no âmbito escolar. No que diz respeito à administração das instituições de educação, esses fatores sociais, assim como aqueles de cunho político, têm um papel importante nas suas atribuições, destacando, principalmente, a escolha da gestão escolar quando se relaciona com questões políticas.

Geralmente, quando falamos em política é comum vir à nossa mente disputas de poder no meio social. Em relação à administração escolar, percebe-se, principalmente nas unidades educacionais públicas de ensino fundamental, disputas por cargos na administração, disputas essas, que visam tão-somente o status de poder atribuído ao gestor, ao passo que a preocupação necessária com o processo pedagógico conducente à aprendizagem fica de lado, o que descaracteriza a democratização da gestão e pode dar origem a uma gestão com moldes empresariais. Ressaltando que, muitas vezes os gestores indicados não possuem uma formação adequada para ocupar o cargo na administração, logo, podemos imaginar que tal fator poderá ser um motivo que leve a inúmeras dificuldades em relação às práticas e atribuições da gestão ou até mesmo ao fracasso de algumas.

É importante lembrar que muitos gestores, apesar de não possuírem a formação específica para gerir uma escola, detêm o saber adquirido através da experiência, conhecimento esse que merece seus méritos, porém deve-se atentar ainda à importância da atuação de pessoas com adequada formação na administração escolar, pois assim, poderão ser evitadas muitas consequências negativas que potencialmente podem tornar-se irreversíveis, sem falar que a gestão que se apresenta formulada nestes moldes indicativos pode ter como gestor um chefe monocrático, ou seja, aquele que detém a autoridade máxima e inquestionável.

Se a educação é um modo de promover a cidadania e a evolução social, assim como tem o dever de expandir o saber produzido e acumulado ao longo do tempo, vê-se nesse conceito a apropriação do caráter político em seu sentido mais puro (a arte de servir ao povo), nos processos educativos, o que também deve ocorrer nas práticas da administração escolar, pois são através de tais práticas que surgirão as diretrizes para o efetivo cumprimento das ideias no que diz respeito ao ensino aprendizagem. Porém, o que se percebe é uma política antagônica ao desenvolvimento social, a partir do momento em que se constituem gestões meramente indicativas e geradas através do critério de cargos de confiança, o que colabora para a gênese de uma administração escolar pautada nos velhos moldes da gestão clássica, sem ter a consciência de levar em consideração todos os fatores priorizados pela gestão democrática, os quais são fundamentais no bom exercício das práticas que norteiam o bom desempenho da educação.

Uma gestão que seja realmente democrática leva em consideração os fatores sociais nos seus mais diferentes âmbitos. A que se ter uma maior sensibilidade para tais questões, pois elas requerem uma maior atenção na forma como são concebidas, estratégias de como lidar com elas e possíveis soluções para problemas que possam ocorrer advindos desse âmbito social. A administração escolar se encontra influenciada pela questão social a partir do momento em que passa a praticar algumas das orientações citadas anteriormente, ou algo similar a elas. Caso contrário, podemos ter um diagnóstico mais preciso sobre o tipo de administração vigente em uma unidade escolar, se democrática ou não.

A atividade administrativa não é autosuficiente, ou seja, precisa ser complementada, pois ela deve atuar como uma mediadora, é aí que a prática política tem sua deixa, no sentido de agregar a administração escolar um sentido mais amplo na sua forma de gerir uma escola. Tendo em vista o pleno desenvolvimento social, a partir da prática educacional, busca-se uma maior eficiência no sentido organizacional, legislativo, na procura de melhores métodos que possam atender à determinada clientela. Afinal, essa prática voltada para a ótica política em sua essência, leva a administração a uma maior percepção em relação às diversas questões que poderiam passar despercebidas sem esse olhar mais específico, o que tornaria a administração escolar algo distante da realidade do público que deseja atingir, sem falar da prática democratizadora que seria deixada de lado.

É interessante sempre colocar em ênfase as questões sociais e políticas quando tratarmos de administração escolar, principalmente se buscarmos um conceito democrático dessa administração, o qual se deseje colocar em prática.

O exame do modo como se configuram as múltiplas relações sociais que têm lugar no cotidiano da escola e seu inter-relacionamento com os determinantes sociais mais amplos, bem como a consideração da natureza específica quer da prática política, quer da atividade administrativa, parecem autorizar a conclusão de que o político tem precedência sobre o administrativo no cotidiano da escola pública (PARO, 2000, p. 78).

Nesta ótica, podemos perceber que a prática política não é algo que serve como um “apetrecho” para a administração escolar, pois ela antecede a administração em alguns aspectos no ambiente da escola, afinal para que a gestão pudesse ter a autonomia que desempenha, os fatores políticos tiveram que dar sua contribuição para que isso acontecesse, bem como em diversos outros aspectos que envolvem a gestão em sua ação administrativa e, conseqüentemente, no todo que envolve suas práticas.

A partir do momento em que a administração escolar toma consciência da importância em relação à prática política, ela também se tornará sensível às questões de cunho social, pois se há uma administração politizada, centrada na ideia de que a educação vai além dos muros da escola, mesmo quando se trata das funções da administração que em sua maioria se fecha em uma sala, com certeza a escola não se tornará alheia ao meio social com suas peculiaridades que norteiam a escola. Dessa forma, tendo em vista a vasta influência dos fatores sociopolíticos no que diz respeito à administração escolar, poderão ser calçados passos mais largos rumo a uma gestão verdadeiramente democrática que favoreça uma melhor educação de forma mais ampla e eficaz para todos.

A VISÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À GESTÃO DEMOCRÁTICA

Se a gestão democrática abarca, especialmente o caráter opinativo dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, o professor como agente decisivo nas práticas que levam a aprendizagem não pode se tornar alheio ao que propõe a gestão de caráter democrático. Afinal, é o docente que sente na pele todos os fatores sociais, já citados anteriormente, que interferem em sala de aula.

Pode-se afirmar que o professor é quem conhece de forma mais clara a identidade dos alunos (suas potencialidades, limitações, fatores influentes em sua aprendizagem, dentre outros). Assim, o docente precisa possuir o conhecimento sobre o que vem a ser gestão democrática, pelo menos seu conceito básico, já que essa gestão deve ser norteadas por ações que influirão diretamente no cotidiano da sala de aula, o “habitat natural” do professor. Por isso, chegar ao entendimento sobre essa democratização do ambiente escolar, é de fundamental importância para o bom desempenho das atribuições do professor, bem como na prática de uma administração escolar democrática efetiva. “À medida que o educador, enquanto educador, compreende a importância social do seu trabalho, a dimensão transformadora da sua ação, a importância social, cultural, coletiva e política da sua tarefa, o seu compromisso cresce” (RODRIGUES, 2003, p. 66). Apoiando-se nessa concepção, percebe-se que através do entendimento do docente no que diz respeito a todos os fatores que norteiam a gestão democrática, adquire-se uma nova visão que irá modificar de forma positiva a sua prática pedagógica, pois o fortalecimento do compromisso de educar traz em si uma gama de novos horizontes para a melhoria do trabalho realizado pelo professor, sempre tendo a democratização da gestão como uma bússola que irá orientá-lo em seu dia a dia na escola, no que se refere às suas atribuições e possíveis contribuições.

Para que possamos subsidiar de forma mais clara o entendimento que os educadores têm em relação ao conceito de gestão democrática, analisaremos, a seguir, o que relatam alguns professores da rede municipal de ensino público do município da Lagoa de São Francisco – PI:

“Uma administração onde todos possam ser ouvidos, onde não há imposição de poder, onde há respeito e trabalho em grupo”.

“É a descentralização do poder voltado para a gestão escolar”.

“Trabalho em conjunto com os demais funcionários, nas tomadas de decisão, entendimento uns dos outros, não tomar decisões sozinhos”.

“Um espaço onde todos possam opinar. A democratização do ambiente escolar”.

Nota-se que a ideia central na maioria dos conceitos expostos é a questão do trabalho em grupo. Afinal, o professor percebe a diferença no ambiente escolar quando se realizam ações que estimulem o trabalho, tanto as voltadas exclusivamente aos alunos quanto as direcionadas ao corpo docente e todos os que formam a gestão. Porém, a que atentar-se para o perigo de não se fechar no conceito de que uma gestão democrática se resume somente em práticas de trabalho em grupo e participação nas tomadas de decisão, pois a prática de democratização através da gestão escolar vai além disso. O docente precisa ter a consciência de que existe um todo mais amplo no trabalho norteadas por

uma administração de cunho democrático, buscando sempre aprofundar-se no assunto e não deixando que tais ideias sejam afogadas no trabalho rotineiro habitual da escola.

Não se deve deixar de lado a visão que o professor tem sobre a gestão democrática, pois tendo em vista seu papel fundamental na escola, ele poderá vir a contribuir e muito com o trabalho da gestão. Segundo a professora Janaria Raquel Santos da Silva, “um dos pontos negativos da gestão democrática poderia ser o surgimento de alguns conflitos devido às várias opiniões”. Daí podemos notar como o educador, quando tem uma visão crítica e reflexiva a cerca da gestão democrática, pode contribuir de forma significativa para seu bom funcionamento, pois dessa forma, ele consegue ter uma visão mais nítida a cerca do que seja positivo ou até mesmo negativo, como vimos no relato citado pela professora, sendo que dificilmente se pensa em negatividade quando se fala em uma gestão que seja democrática, logo, é indispensável que se leve em consideração o que os docentes pensam e percebem em relação à gestão democrática.

CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS CONSELHOS ESCOLARES

Toda instituição de educação necessita de diretrizes que norteiem seus trabalhos durante o ano letivo. São meios pelos quais a escola busca orientar-se para desenvolver as ações que contemplam os processos educativos. Estamos nos referindo ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que torna-se essencial para a educação, quando esta busca manter uma postura democrática em meio ao processo educacional.

A escola precisa e deve possuir um PPP, afinal a educação é construída de maneira sistemática, dessa forma, esse projeto faz-se necessário para as instituições de educação que realmente tenham o compromisso de educar e não simplesmente de cumprir questões burocráticas exigidas por um sistema.

A educação não pode ser concebida como simples técnicas e saberes, mas sim como algo organizado, onde sejam justificadas as ações realizadas, que possua metas a serem alcançadas, enfim que seja trabalhada na ótica de projeto.

Um conceito fundamental para pensar a educação é o de Projeto, pois ele se recusa a considerar a escola como um modelo ideal, pronto e acabado. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciados a cada momento (OLIVEIRA, 2005, p. 40).

Percebe-se a importância que o Projeto Político Pedagógico tem, sobretudo em relação às ações diretamente ligadas às questões pedagógicas da escola, pois é a partir do projeto que serão pensadas tais ações e projetadas para que futuramente sejam colocadas em vigor, tendo em vista a realidade que norteia a instituição de educação, bem como os fatores socioeconômicos, que sempre exercem influência no processo de ensino aprendizagem. Portanto, o ideal é que toda escola tenha a consciência de que o PPP deve ser o instrumento de fundamental importância para bem conduzir o ano letivo, sabendo também, que esse projeto vai muito além de meros objetivos, estratégias e ações, afinal ele é a identidade da instituição.

A construção do Projeto Político Pedagógico deve estar baseada na dinâmica social que envolve todas as relações que influenciam diretamente o trabalho escolar no que diz respeito às funções pedagógico-administrativas. Construir um PPP requer uma visão ampla que seja capaz de visualizar estratégias eficazes para que, futuramente, a escola obtenha um bom desempenho de suas atribuições. Logo a elaboração do projeto não pode se restringir apenas às pessoas diretamente ligadas à escola (gestor, coordenador, supervisor e professores), mas, deve-se levar em consideração as contribuições que a comunidade local tem a oferecer. Dessa forma, sua participação deve ser estimulada e colocada em vigor, afinal a comunidade age de forma pertinente quanto a elaboração de ações que estejam diretamente ligadas aos fatores externos das instituições de educação e sabe-se que tais fatores externos exercem significativa influência na escola. Afirma Ilma Passos Alencastro Veiga (2008, p. 12) “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.” O Projeto Político Pedagógico não deve ser construído com a ideia de um documento obrigatório, mas sim como a maneira pela qual a escola vai guiar-se e realizar as ações determinadas no projeto.

Durante sua construção é necessário que haja clareza do que realmente se necessita para que o processo de ensino aprendizagem se dê de forma eficaz e que a escola desempenhe de forma mais significativa sua função social. Não se deve superlotar o projeto com ações, que muitas vezes não serão colocadas em prática, nem fugir da realidade em que se está inserido, afinal no que diz respeito ao PPP, a escola deve basear-se naquilo que possui ou que se pensa que possa possuir, daí reafirmamos a importância da participação da comunidade na elaboração do projeto.

O PAPEL FUNDAMENTAL DO PPP NA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Sabe-se que o Projeto Político Pedagógico deve constituir-se de maneira que contemple todos os fatores internos e externos da escola, pois ambos influenciam diretamente no âmbito educacional, especialmente nas questões referentes à sala de aula. Não há como conceber o PPP sem levar em consideração esses fatores, afinal deve-se perceber esse projeto como algo que leve a educação a uma plena democratização de suas ações, sejam elas pedagógicas, administrativas ou sociais.

Atualmente discute-se bastante sobre gestão democrática, no que se refere às reflexões a cerca da sua importância para o crescimento da educação e o Projeto Político Pedagógico não pode ficar de fora quando o assunto é democratização da educação, pois ele exerce papel de fundamental importância para que a educação possa adquirir um caráter democrático.

Nas palavras de VEIGA:

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da

escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (2008, p. 13).

Nota-se que o Projeto Político Pedagógico cria um ambiente propício para que a educação adquira um tom mais democrático em suas atribuições, pois através dele deixa-se de lado a burocracia imposta pelo sistema e tem-se uma maneira mais participativa de se trabalhar no âmbito educacional, pois o resultado final do projeto deve ser tido com o reflexo do esforço coletivo de todos os interessados nos benefícios que a educação proporciona, sendo assim, o Projeto Político Pedagógico pode ser concebido como um grande viés para a democratização da educação.

É fundamental que o PPP seja de fato colocado em vigor e que tudo o que foi previsto no projeto seja realmente vivenciado pela instituição escolar, para que ela possa manter-se com uma postura democrática e, conseqüentemente, seja eficiente nas atribuições que lhe compete, “(...) propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania” (ibidem, 2008, p. 13).

O projeto em questão é algo indispensável quanto a identidade de uma gestão que se caracterize como democrática, principalmente se esse projeto é colocado em vigor de forma efetiva, sendo flexível quando necessário e contando com colaboração coletiva de forma ampliada em sua elaboração.

(...) a democracia tem de ser perspectiva principal de uma escola; portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto, sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade, no ponto de chegada (SAVIANI, 1982 apud OLIVEIRA, 2005, p. 46).

A democracia como um dos princípios que devem nortear o PPP precisa ser considerada como algo fundamental na vivência da educação, pois a consciência de sua importância gera uma maior preocupação no que diz respeito à elaboração do projeto bem como de sua aplicação.

Para BUSSMANN:

A prática democrática faz com que as decisões sejam precedidas de discussão. Tomada a decisão, a discussão fica suspensa num certo sentido para que a decisão implemente-se. Portanto, no debate livre e democrático, palavra e ação reclamam-se reciprocamente, mas não se substituem (2008, p. 42).

Está claro que a questão da democratização da educação é algo benéfico em grande escala para a instituição escolar e em contrapartida para a sociedade como um todo, pois é esta última a maior beneficiada com os resultados advindos de uma educação de qualidade.

É notável a importância que o PPP tem quando se fala em democratização da educação, pois ele proporciona a inter-relação entre os agentes internos e externos da escola, logo, tem-se vez para o diálogo entre ambos, é dada a oportunidade para a troca de experiências e busca-se em conjunto as melhores formas de se conceber uma educação

que seja adequada à clientela que se possui, sem esquecer da função social da escola, que ganha maior ênfase quando se trabalha desta forma. Formula-se, assim, a ideia de que o Projeto Político Pedagógico é sem dúvida uma ferramenta fundamental para garantir que a educação torne-se um ambiente democrático e busque estar em sintonia com todos os fatores que possam vir a influenciar o processo de ensino aprendizagem, buscando garantir a melhoria do ensino.

A FORMAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar (CE) é mais uma das ferramentas que concede à escola um caráter democrático, pois é através dele que inicia-se o diálogo e a correlação entre os agentes diretos da escola (gestão, corpo docente e demais funcionários) e os agentes indiretos (membros da comunidade). Há uma expressiva relação do CE com o PPP, pois é o conselho o responsável pela efetivação do Projeto Político Pedagógico, afinal este tem como uma de suas atribuições assegurar que as determinações discriminadas no projeto sejam realmente cumpridas, bem como tem como função, também, fiscalizar as questões financeiras da escola, além de ter um caráter deliberativo e decisório.

Percebe-se a positividade do CE no que diz respeito à descentralização do poder nas instituições escolares, o que assegura uma maior vigência do espaço democrático na escola, desfazendo a antiga ideia de que o gestor é o centro de todas as ações que norteiam a escola e garantindo uma maior participação do coletivo no ambiente escolar em suas mais diferentes dimensões.

Segundo o Ministério da Educação:

(...) a complexidade da sociedade atual e o processo de democratização do público impuseram a ampliação dos mecanismos de gestão das políticas públicas, criando as políticas setoriais, com definição discutida em conselhos próprios, com abrangências variadas: unidades da federação, programas de governo, redes associativas populares e categorias institucionais (2004, p. 18).

A escola não pode se distinguir das demais instituições da sociedade em relação às questões que passam por transformações, sobretudo, se tais transformações influenciam diretamente no desenvolvimento de seus trabalhos, dessa forma, as instituições educacionais devem aderir à dinâmica dos conselhos, principalmente quando estes são formados de acordo com as determinações do Ministério da Educação.

Durante a formação do CE deve-se buscar de forma autêntica a construção de uma equipe que realmente esteja disposta a contribuir com a melhoria da educação. “O Conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político pedagógico” (ibidem, 2004, p. 36). Nota-se, portanto, a importância que existe em criar um conselho com membros que saibam como buscar melhorias no âmbito escolar, pois o Conselho Escolar está diretamente ligado ao PPP e se o CE não for formado por uma equipe que seja capaz de compreender a dimensão das atribuições do conselho, um grande número de ações propostas para a escola poderão tornar-se falhas.

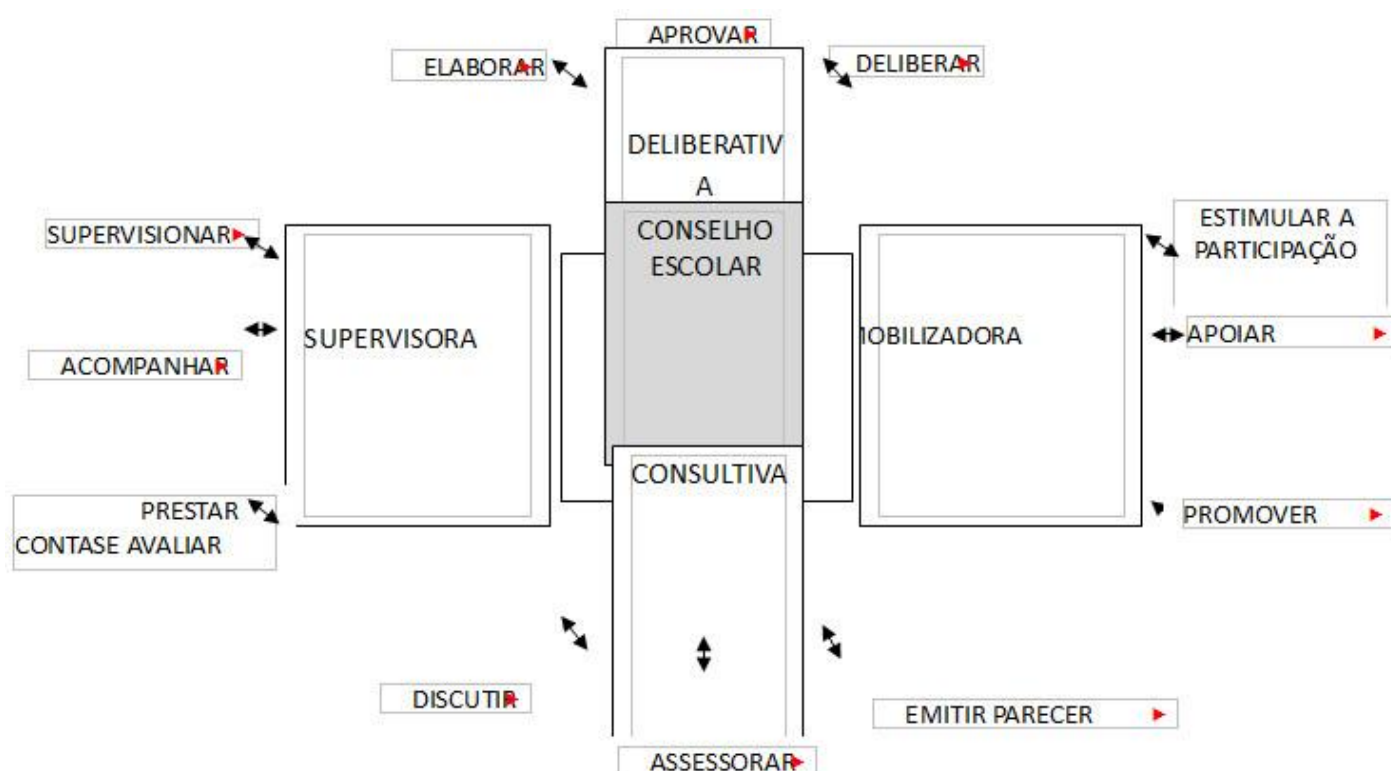
É importante saber como se dá a formação do CE, para que se possa explicitar sua relevância numa gestão que queira agir nos moldes democráticos e ter a noção de como a comunidade pode interagir com a escola através do conselho. De acordo com a SEDUC do Estado do Piauí o Conselho Escolar é formado da seguinte maneira:

- 50% dos representantes de dentro da escola são formados pelos professores, funcionários e alunos;
- 50% dos representantes externos, formados por pais de alunos ou responsáveis e comunitários locais, indicados pela associação de moradores e afins (...) (2012, p. 12).

Observa-se como o Conselho Escolar proporciona uma maior participação coletiva nas decisões que serão fundamentais para a escola, pois envolve os pais, os alunos e a comunidade como um todo.

Dada sua formação destacaremos agora as funções do Conselho Escolar que se seguem no esquema abaixo:

FIGURA 1: Funções do Conselho Escolar



FONTE: VEIGA, 2008, p. 125.

Podemos perceber como o CE é abrangente quando se trata de suas funções, que abarcam as dimensões deliberativa, supervisora, consultiva e mobilizadora. Esta última está mais ligada a participação dos agentes externos da escola, mas não se deve deixar de mencionar a relevância que tem a função supervisora, pois é ela que dá ao conselho a capacidade de fiscalizar de forma mais profunda as questões financeiras. Porém não podemos deixar de lado nenhuma das funções destacadas, pois todas elas são essenciais na formação e na atuação do Conselho Escolar.

O TRABALHO EM CONJUNTO DA GESTÃO COM OS CONSELHOS

O Conselho Escolar pode ser entendido como uma estratégia para o bom funcionamento da gestão democrática, pois, como sabemos, através dele obtem-se uma participação mais ampla dos diferentes agentes que influenciam os processos educativos.

A partir do CE, busca-se uma maior autonomia da escola, no sentido de libertá-la do poder concentrado apenas nas mãos do gestor, caracterizando-a como um ambiente onde o poder de decisão é descentralizado e distribuído de forma que todos os interessados no processo de ensino aprendizagem possam contribuir de alguma maneira para o avanço da educação. A escola passa a ser liberta do caráter puramente burocrático e começa a ganhar um formato mais democrático a partir do momento em que o conselho é tido como um componente indispensável na vida escolar. “A valorização dos conselhos como estratégia da gestão democrática da educação traz implícita a relevância de sua função mobilizadora. Esta, por sua vez, se fundamenta no princípio de pertença do bem público à cidadania” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 58). O conselho dá à escola a oportunidade de exercer plenamente sua função social que é garantir a promoção da cidadania através da educação, dessa forma, faz-se necessária uma íntima relação da gestão escolar com os conselhos, pois ambos devem caminhar lado a lado para garantir que a instituição educacional desempenhe de forma satisfatória e eficaz suas atribuições, sobretudo quando estas dizem respeito ao bem-estar social.

Nas palavras de Vitor Henrique Paro:

O maior dos problemas existentes é o fato de que o conselho de escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, descolado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática. Para a reversão desse quadro, é preciso uma nova ética que desautorize a atual configuração autoritária da escola. (...) o homem deve conduzir-se de forma dialógica com os demais homens, seus semelhantes, que, como ele, devem ter mantida sua condição de sujeito que, ao transcender a necessidade natural, constrói, pelo trabalho, sua própria liberdade (2001, p. 80).

Assim, a gestão precisa ter a consciência de que suas ações em relação ao CE são fundamentais para que ocorra um bom desempenho do conselho, afinal se não houver um bom engajamento da gestão escolar em relação às atribuições do Conselho Escolar, a busca pela democratização da educação encontrará sérios obstáculos que impedirão a construção de um ambiente escolar democrático.

Torna-se evidente a relação que há entre o Conselho Escolar e gestão, pois um é fundamental ao outro. Para que haja um trabalho coletivo na escola, a gestão precisa aderir à prática do conselho, em contrapartida, o conselho necessita da gestão como um elemento norteador no que diz respeito às suas funções bem como às suas atribuições, gera-se uma realação de interdependência.

A gestão juntamente com o conselho são grandes responsáveis pela autonomia da escola e pela prática da democracia no ambiente educacional, apesar de essas práticas parecerem muitas vezes difíceis de se concretizarem, discorre VEIGA:

A gestão democrática da escola pública poderá constituir um caminho para a melhoria da qualidade do ensino, se for concebida como um mecanismo capaz de inovar as práticas pedagógicas da escola. Este é o grande desafio: como podemos, de fato, concretizar a gestão democrática por meio do projeto político pedagógico e do conselho escolar? (2008, p. 126).

Aparecem-nos tais indagações, tendo em vista as dificuldades que enfrenta-se no decorrer do trabalho relacionado à educação, porém, a que se ter a consciência de que não é impossível chegar a uma escola onde exista uma gestão que se dê como democrática, onde exista um Conselho Escolar que assegure todas as possíveis formas para a melhoria do ensino e que proporcione uma efetiva ação por parte do Projeto Político Pedagógico. Percebe-se, portanto, a importância que há no trabalho da gestão junto aos conselhos e que estes podem tornar-se meios que assegurem de forma ampla a democratização do ambiente escolar.

INTER-RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

É bem evidente que, atualmente, a participação da comunidade nas ações da escola torna-se algo de pertinente relevância, pois a escola reflete várias dimensões a cerca do que ocorre fora de seus muros, dessa forma não há como não haver uma relação entre as instituições educacionais e a comunidade onde as mesmas estão inseridas. Diferentemente do passado, onde a escola se fazia autônoma no que diz respeito aos processos educacionais, hoje em dia fica difícil conduzir as práticas pedagógicas sem o apoio e a participação de todos que formam um meio social específico.

Percebe-se que os fatores ligados aos acontecimentos da comunidade extra-escolar exercem influência direta no cotidiano da escola, principalmente as ocorrências que estão vinculadas às questões da sociedade contemporânea, como o avanço tecnológico, a violência cada vez mais frequente e o *bullying*, que podemos considerar como alguns dos fatores com maior número de ocorrências.

A partir do momento em que a escola, sobretudo a gestão adquirem a consciência a cerca desses fatos, percebe-se uma urgente relação de reciprocidade entre a comunidade e a escola, pois dessa maneira a busca de soluções para possíveis problemas será mais fácil tendo em vista que haverá uma parceria entre ambos e assim poderão ser calçados passos mais largos rumo a um melhor ensino que não fique designado somente às instituições escolares, mas onde a sociedade poderá contribuir de forma positiva, colocando-se à disposição da educação e procurando garantir juntamente com a escola a construção da cidadania através dos processos educacionais.

É importante que a comunidade tenha a noção da importância de seu papel na educação. É preciso deixar de lado as velhas convicções de que os processos educativos são dever somente da escola e que esta deve desempenhá-los sozinha e sem uma participação mais ampla.

A escola não deve ser concebida como a detentora de toda autonomia no que diz respeito à educação e nem deve colocar-se como tal, pois do contrário os desafios encontrados no decorrer do ensino se darão numa escala muito maior do que quando a escola trabalha juntamente com a comunidade levando em consideração suas peculiaridades e as contribuições que esse trabalho em conjunto poderá trazer para a educação e conseqüentemente para o meio social, afinal por mais que a escola atue sem a participação da comunidade, todo o trabalho realizado se refletirá futuramente na mesma e na própria sociedade como um todo.

PROTAGONISMO DA COMUNIDADE NA ESCOLA

A comunidade deve inserir-se no ambiente escolar de forma a propiciar o melhor andamento da educação. Esse envolvimento se dá de várias formas, afinal a escola desempenha diversas funções no âmbito educacional, logo a comunidade tem muitas oportunidades de exercer um papel atuante e transformador, principalmente para a melhoria do ensino aprendizagem.

O protagonismo da comunidade na escola pode dá-se, primeiramente quando a mesma percebe que pode influenciar de maneira positiva nas mais variadas dimensões da educação. É interessante que a gestão busque maior proximidade com o meio comunitário, procurando sempre envolvê-lo mais efetivamente nas ações escolares, tanto pedagógicas, como administrativas. Dessa forma começa a se dá a democratização do ambiente escolar, uma das características da gestão democrática.

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante (PARO, 200, p. 15).

Percebe-se a relevância que tem a comunidade na escola até mesmo quando se fala em gestão democrática, pois sem a participação dela na escola, o conceito de democratização da gestão fica comprometido. Logo deve-se constantemente buscar envolver ao máximo espaço escolar e espaço comunitário, tornando-os os principais atores no desenvolvimento da educação para que esta se efetive de forma positiva desempenhando seu papel satisfatoriamente. A atuação protagonística da comunidade se dá ainda na participação no Conselho Escolar como está descrito no Art. 14, inciso II da LDB: “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (idem, p. 54).

Outros meios mais práticos de fazer com que a comunidade interaja no ambiente escolar, além de sua atuação nos conselhos, seriam, por exemplo, o apoio e participação nos projetos desenvolvidos pela escola, buscar saber quais as possíveis necessidades que a escola possa vir a ter e tentar supri-las (tais necessidades podem estar relacionadas à estrutura física, à carência de materiais, entre outras), ajuda nos eventos da instituição escolar, hortas comunitárias, ações voltadas ao meio ambiente etc.

Podemos perceber, portanto, que a comunidade local possui uma gama de meios para se inserir na escola de forma a contribuir com a educação, tanto colaborando com a gestão, atuando nos conselhos e desempenhando outros papéis que poderão surgir no decorrer das atividades propostas sejam elas pedagógicas ou de qualquer outro caráter.

5.1.1. A participação da família

Não há como falar da atuação da comunidade extra-escolar nas questões ligadas à educação sem citar a importância da participação da família. De acordo com Nelson Dacio Tomazi (2010, p. 20), “O ponto de partida é a família (...) É o espaço onde aprendemos a obedecer a regras de convivência, a lidar com a diferença e a diversidade”. A partir de tal concepção percebemos que é na família que começam as primeiras formas de educação, logo quando o aluno adentra ao ambiente escolar ele já traz em si uma bagagem adquirida na convivência familiar, portanto a escola precisa da participação dos familiares no decorrer do desenvolvimento de suas atividades, pois o trabalho em conjunto da família com escola demonstra ser uma das estratégias mais eficazes para o bom andamento das atividades escolares, sem falar que, a partir do momento em que os familiares participam de forma ativa na escola, fica mais fácil envolver toda a comunidade, afinal a família é a célula vital de uma sociedade. A família pode ser concebida, ainda, como uma ponte que liga escola e comunidade.

A escola não pode ser uma realidade distante da família e não deve ser vista pelos familiares simplesmente como algo obrigatório e exigido por um sistema, mas sim deve ser concebida como um alicerce fundamental para a construção de uma sociedade digna, pois, atualmente a família tem sido uma grande pedra de tropeço quando vai de contra-mão à educação, afinal lidar com questões familiares no ambiente escolar é algo delicado e torna-se ainda mais difícil quando a família torna-se alheia à escola.

É importante ressaltar que a participação da família contribui para a educação, também, na ótica das mudanças ocorridas na sociedade e que vem transformando gradativamente o modelo de família que conhecemos.

A família, que é uma construção social e sofre influência dos valores e padrões de sua época, atualmente passa também por grandes transformações, que vão desde os novos arranjos familiares, delineando famílias monoparentais, homoafetivas, reconstituídas por novas uniões e coabitações dos filhos, frutos das diversas uniões, até mudanças nos papéis familiares. Essas mudanças são formas contemporâneas de exercício da maternidade e da paternidade, cujos papéis já não são rigidamente preestabelecidos como cuidadores e provedores, respectivamente. Ambos, pai e mãe, podem ocupar funções diversas (FERREIRA, 2012, p. 17).

A escola deve estar a par de tantas mudanças na família e só conseguirá fazê-lo se houver um contato mais próximo com o ambiente familiar e conseguir atrair os familiares até o meio escolar. Essas várias transformações podem, por consequência, interferir negativamente nas práticas educacionais, por isso a escola precisa obter um amplo conhecimento a respeito da realidade das famílias que compõem a comunidade local.

Nas palavras de Augusto Cury (2008, p. 21) “Antigamente uma família estruturada era uma garantia de que os filhos desenvolveriam uma personalidade saudável”. Nota-se que hoje em dia essa concepção mudou, pois mesmo num ambiente familiar saudável algumas pessoas podem desenvolver problemas variados e vice-versa. Por isso, a escola deve buscar inteirar-se a cerca do que ocorre no ambiente familiar do público que atende, pois dessa forma muitos problemas poderão ser resolvidos e evitados.

A participação dos familiares na escola pode acontecer de diferentes maneiras. Talvez uma das mais importantes formas de atuação da família no espaço escolar seja através do acompanhamento escolar, pois é bem melhor trabalhar numa escola onde os pais estão preocupados com o rendimento educacional de seus filhos (é importante ressaltar que esta preocupação deve ser voltada não somente ao êxito nas notas, mas sobretudo, no comportamento do educando, na metodologia utilizada pelos professores, pela atuação da gestão, dentre outros fatores). O voluntariado também pode ser uma alternativa para a família se inserir no espaço escolar, assim como, também buscar inteirar-se sobre o cotidiano da escola, visando sempre o acompanhamento e colaboração com a educação.

Ressalta-se que a família possui grande importância no que diz respeito à participação na escola, bem como tem influência sobre vários aspectos da educação e desempenha um importante papel no tocante à relação da comunidade com a escola.

ESCOLA DEMOCRÁTICA E NÃO DEMOCRÁTICA: UMA COMPARAÇÃO

A realidade social de hoje exige a necessidade de uma escola que desempenhe um caráter participativo, ou seja, que seja aberta a todos independentemente se estes estão inseridos ou não no quadro de funcionários da escola. Precisa-se de uma escola que seja realmente necessária, tendo em vista todos os fatores que influem diretamente na educação e que possa desempenhar em primeiro lugar a construção da cidadania e não somente as exigências pedagógicas e administrativas. Dessa forma, podemos perceber que a escola pode caracterizar-se como democrática e não democrática a partir de suas ações, envolvendo a gestão, as questões pedagógicas, seu relacionamento com a família e com a comunidade, dentre outros.

Percebe-se que a escola democrática possui como uma de suas principais características a construção da democracia “(...) a escola necessária é uma escola democrática e que prepara os indivíduos para a democracia” (RODRIGUES, 2003, p. 60). Além dessa construção estimula-se também o exercício do caráter democrático, que se dá em atitudes tais como tomadas de decisões em conjunto, participação na construção do PPP, atuação no Conselho Escolar, opiniões a cerca do melhoramento do espaço escolar tanto físico como institucional, entre outros aspectos.

Podemos destacar a escola democrática da seguinte maneira:

Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção como para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI, 2007. p. 11).

A escola democratizadora busca manter os aspectos do estado social que promovem o bem-estar da sociedade e a cidadania e tenta transformar as situações que dificultam a melhoria da sociedade, afinal a educação deve buscar um bom desenvolvimento do âmbito social como um todo e não somente tornar a escola uma mera transmissora de conteúdos e regras morais.

A escola democrática é, pois, aquela que permite a manifestação de várias contradições que perpassam a escola e que, na sua forma de organização, permite o aprendizado a respeito da natureza dos conflitos e das contradições existentes na sociedade de hoje (RODRIGUES, 2003, p. 60)

Nota-se que a escola democrática precisa desempenhar diversas funções, tendo em vista a formação crítico-reflexiva de seus alunos a cerca dos mais diversos temas que permeiam o meio em que estão inseridos, bem como deve estimular o respeito mútuo às diferenças, buscando possíveis soluções para os conflitos que surgem na comunidade e na escola por meio das práticas educacionais que a instituição escolar promove imbuída pela prática da democracia. Em contraponto, existem em atuação ambientes educacionais onde a participação, a autonomia e a colaboração não se tornam prioritárias e não acontecem rotineiramente. Daí percebemos a formação de uma escola não democrática que caminha no sentido oposto ao de uma escola que possui práticas democratizadoras.

Uma escola não democrática está sujeita a deixar-se permear pela cultura burocrática que existe nos sistemas institucionais brasileiros, dessa forma a realidade local, as necessidades emergentes da comunidade, as opiniões e anseios dos demais interessados na educação ficam de lado, pois a burocracia do sistema, geralmente não contempla estes fatores, logo a escola corre o risco de ser uma instituição que cumpre apenas exigências e que não se torna sensível aos problemas e outros aspectos que a norteiam e interferem significativamente no processo de ensino aprendizagem.

Um dos fatores que mais contribuem para que haja um ambiente escolar não democrático é a atuação da gestão. Quando a direção da escola age de forma autoritária, todas as ações escolares estão sujeitas à vontade da administração, portanto não há uma participação mais ampla e como consequência, a escola passa a tornar-se uma reprodutora da vontade da gestão, não dando tanta importância às opiniões e possíveis contribuições dos demais agentes que possam colaborar com o melhor desenvolvimento da educação. A partir dessa realidade, corre-se o risco de haver um ambiente de trabalho desagradável que desembocará em consequências negativas tanto em sala de aula como fora dela.

(...) numa organização autoritária, é comum o conflito entre chefia e liderança. E que, frequentemente, o conflito é administrado por um ato burocrático ou legalista da chefia. (...) Em nível de escola, são exemplos os atos administrativos que resultam na expulsão de alunos, demissão de professores, proibição da presença de pais em reuniões e assim por diante (ibidem, p. 61).

É notável como uma escola que atua de forma não democrática tem atitudes que prejudicam o bom andamento da educação e coloca em risco a promoção da cidadania e do melhoramento do convívio comunitário.

Quando a direção da escola possui atitudes autoritárias, pode-se concluir com mais convicção que, conseqüentemente, a escola assumirá uma posição que não condiz com a construção e a prática da democracia, voltados especificamente ao âmbito escolar e que posteriormente, se refletirá na comunidade local e na sociedade como um todo.

Essa forma de se conduzir uma instituição educacional pode estar relacionada ao descaso com a educação, à falta de preparação da gestão, que por vezes é simplesmente indicada por interesses políticos, pelo comodismo por parte dos profissionais e, principalmente da família que vem se tornando um dos fatores que mais dificultam o trabalho na área da educação, sem esquecer de mencionar a preocupação exagerada em cumprir as exigências burocráticas.

Vejamos no quadro a seguir, as informações obtidas através de pesquisa de caráter observador e de coleta de dados realizada nas unidades de educação municipais Escola Municipal Professora Maria Marlene Brito Rocha e Escola Municipal Zilda Gonçalves e na escola da rede estadual de ensino Unidade Escolar Artur Gonçalves de Sousa, ambas no município de Lagoa de São Francisco - PI, que demonstram a diferenciação que há entre uma escola democrática e uma escola não democrática:

Escola democrática	Escola não democrática
Elabora o PPP considerando as necessidades da comunidade e com maior participação.	Apenas reformula o PPP e sem a participação de todos os interessados na educação.
Autonomia distribuída igualitariamente entre o corpo administrativo, buscando não criar um ambiente autoritário.	Autonomia geralmente voltada apenas ao diretor, onde geralmente prevalece a vontade do mesmo.
Conselho Escolar com alunos e membros da comunidade atuantes e conscientes de seu papel na escola.	Conselho Escolar cumprindo apenas funções burocráticas, onde, na maioria das vezes os membros não sabem quais as funções que devem desempenhar.
Gestão sensível aos fatores sociais que interferem na escola, buscando parcerias com outros órgãos para o auxílio nas atividades.	A gestão demonstra pouca preocupação com as questões sociais, comodismo e mero cumprimento de obrigações.

Planejamento participativo, produtivo e flexível, onde todos podem opinar e sugerir, tendo em vista o planejamento, de fato, das atividades a serem propostas.	Planejamento burocrático, com o simples repasse de informações e datas e, às vezes, contendo ações desnecessárias e infadonhas.
Participação dos alunos nas decisões da escola e maior satisfação em relação à metodologia dos professores.	Pouca ou nenhuma participação dos alunos nas decisões da escola, insatisfação em relação à estrutura física e à gestão.
Ambiente de trabalho agradável onde há respeito, colaboração e onde todos cumprem suas funções tendo em vista o bom andamento da escola.	Ambiente de trabalho desagradável, não há colaboração e onde os funcionários não mantêm um bom relacionamento entre si.
Maior participação da comunidade e da família nas decisões e no dia a dia da escola.	Pouca ou nenhuma participação da comunidade. Participação da família apenas quando solicitada pela escola.

Quadro 1 – Quadro Comparativo entre a escola democrática e a escola não democrática

Observou-se que as escolas não democráticas tentam mascarar a realidade dos problemas cotidianos encontrados nas instituições e agem, muitas vezes, de forma errônea, mesmo tendo a consciência de que os trabalhos devem ser realizados de outras formas, mas buscam conduzir a educação como algo que tem que acontecer por acontecer, não compreendendo que o processo de ensino aprendizagem é, também, uma troca de experiências, comprometendo, dessa forma, a educação.

Por outro lado, a escola democrática possui várias características que apontam para o êxito educacional. Uma dessas características (louvável) é a participação, tanto dos alunos como da comunidade como um todo. É preciso atentar-se, porém, que essa definição de escola não é um molde perfeito, mas sim uma proposta que reúne estratégias para melhor conduzir o processo educacional e formativo do cidadão.

É preocupante essa diferenciação, pois sabemos que há instituições que atuam de acordo com o formato da escola não democrática, logo é urgente que se tomem medidas de transformação dessa realidade, para que a educação possa dar passos mais largos, principalmente tendo gestão e comunidade mais comprometidas com uma educação de qualidade.

INTEGRAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE: UMA REALIDADE POSSÍVEL

Bem se sabe que quando se trata da integração da escola com comunidade para a melhoria da educação, muitos têm essa ideia como algo utópico e difícil de se concretizar na prática, isso se dá a partir do cenário educacional que

conhecemos, onde essa colaboração mútua de fato não ocorre ou pelo menos não como deveria acontecer mediante os anseios que surgem a partir dos processos educacionais.

A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 2000, p. 9).

Deve-se ter a consciência de que existe a possibilidade de haver uma interação entre a escola e a comunidade, tendo como principal objetivo a eficácia da educação escolar e tudo que norteie seus trabalhos, bem como suas consequências para o meio comunitário e social. Esse conhecimento a cerca de tais possibilidades deve, porém, buscar saber quais as questões mais pertinentes, visando essa integração, pois do contrário, pode ocorrer uma cobrança da escola para com a comunidade e vice-versa, obtendo-se, assim, uma relação de conflito mascarada de democracia e participação, afirma Ângelo Dalmás (1994, p. 22) “Vivenciar a participação envolve riscos e conflitos, num verdadeiro desafio aos que lutam por um constante envolvimento dos membros da comunidade educativa no processo participativo”.

O ato de educar por si próprio é um desafio constante que deve ser enfrentado mediante os objetivos que a educação propõe. Administrar uma instituição educativa torna-se uma tarefa ainda mais exigente, pois abrange as várias dimensões do espaço interno e externo da escola. Este último, por sua vez, tem caráter mais exigente, afinal é difícil propiciar meios adequados para que possa ocorrer a relação mais íntima entre comunidade e escola, logo a gestão escolar deve ser a principal mediadora tendo em vista estas perspectivas, buscando, através de suas incumbências e autonomia os meios pelos quais essa inter-relação se dê de fato.

A gestão escolar só poderá conseguir uma efetiva participação da comunidade e, conseqüentemente, sua colaboração se ela trabalhar nos moldes democráticos que a administração da escola deve assumir “(...) a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos (...)” (BRASIL, 1998 apud BEZERRA et al, 2010, p. 282), ou seja, só há realmente a integração da comunidade com a escola se houver uma gestão democrática.

O processo de gestão democrática das instituições de ensino representa um importante instrumento de consolidação de democracia na sociedade, considerando que a escola e a sociedade estão dialeticamente constituídas. Promover a democratização da gestão escolar significa estabelecer novas relações entre a escola e o contexto social no qual está inserida. Repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de eliminar os controles formais e incentivar a autonomia das unidades da educação constitui-se em instrumentos de construção de uma nova cidadania. Assim, a democratização institucional torna-se um caminho para que a prática pedagógica torne-se efetivamente prática social e possa contribuir

para o fortalecimento do processo democrático mais amplo (GARBIN e ALMEIDA, 2007, p. 3).

Temos a percepção de que a partir do momento em que a gestão educacional faz-se democrática, a possibilidade de melhoramento social torna-se algo mais concreto, pois se pensará a prática pedagógica de uma forma mais ampla e não somente essa prática, mas tudo que possa vir a acrescentar de forma positiva à educação, gerando uma maior preocupação com o meio externo da unidade escolar, garantindo que a comunidade tenha vez e voz nas ações realizadas durante o desenvolvimento das atividades educacionais, dentre outras. “O exercício democrático vive de uma ação coletiva; a cultura democrática cria-se com a própria democracia” (ibidem, p. 4).

Ressaltamos mais uma vez que a administração escolar tem primordial colaboração em relação à busca da relação e integração da comunidade com a escola.

Só a partir de uma real interação da escola com a comunidade se conseguirá trabalhar em meio às transformações sociais contínuas, outro fator que influi na educação e que se inter-relaciona diretamente com o meio comunitário, principalmente tendo em vista os efeitos da globalização. “No interior de nossa própria cultura, sem sair de nossa própria cidade, nem de nosso próprio bairro, um belo dia observamos nosso ambiente e nos damos conta de que tudo mudou (...)” (ESTEVES 2004, apud SOUZA, 2009, p. 5). Dessa forma, faz-se necessário que se tenha plena consciência da importância de se haver a relação de reciprocidade positiva da comunidade com a escola.

Não há, portanto, uma receita pronta que discrimine os passos a serem seguidos para que se alcance a integração do espaço escolar com o espaço comunitário, o que se pode evidenciar são alternativas possíveis que possam promover essa interação, principalmente quando os trabalhos são guiados por uma gestão essencialmente democrática que agregue em si os valores e práticas do agir democrático, direcionando-os para o âmbito escolar na expectativa da relação colaborativa com a comunidade.

De fato, a questão da gestão democrática não se torna algo fácil de se colocar em vigor nas unidades educacionais e, principalmente atrair a comunidade para a escola por meio desse tipo de gestão, porém é de bom tom ressaltar que isso não é algo impossível e que, todas as possibilidades que levem à progressão da educação devem ser levadas em consideração e tentadas sem exitar.

(...) alguns princípios da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar ancorados numa perspectiva democrática são sustentados a partir: da autonomia das escolas e da comunidade educativa, envolvimento da comunidade escolar no processo escolar, formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, avaliações compartilhadas e relações assentadas na busca de objetivos comuns (LIBÂNIO, 2004 apud GARBIN e ALMEIDA, 2007, p. 7).

Nota-se que há nortes que nos direcionam à efetivação dessa inter-relação da escola com a comunidade e que, a partir daí poderão ser avistados novos horizontes que visem a inteira colaboração comunitária no âmbito escolar a partir de uma gestão que seja de caráter democrático e busque constantemente a evolução da educação, trabalhando em conjunto com todos os interessados nos efeitos e resultados dos processos educativos, especialmente a comunidade.

As instituições escolares devem, também, buscar aproximar-se da realidade comunitária, pois muitas vezes espera-se apenas que a comunidade busque participar, quando não há um estímulo à essa participação, ressalta NOGUEIRA (apud DIDONÊ, 2013, p. 11) “A escola deve se misturar e se contaminar com o bem e o mal das comunidades”. Com essa postura, a escola começa a adquirir a cara do espaço comunitário e como consequência, a comunidade se sentirá mais incentivada a estar mais presente e atuante na escola.

Uma estratégia que a gestão democrática pode utilizar para tornar a integração da escola com a comunidade uma realidade possível seria promover formações para os interessados em atuar nas mais diferentes funções da escola, desde a atuação nos Conselhos Escolares até o mais simples voluntariado, dessa maneira a comunidade, além de interessar-se mais pela escola, estaria capacitada para agir dentro do espaço escolar, colaborando e transformando-o de forma positiva e começando a acabar com as barreiras que possam haver entre escola e comunidade e que não devem existir para que se assegure uma educação de qualidade e que, impulsionada pela gestão democrática, seja promotora da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que vivemos numa época onde os velhos moldes tradicionais escolares já não são tão aceitos pelo público atendido pelas escolas, por isso parece urgente uma transformação mais efetiva no modo de se conduzir a administração escolar, pois ainda hoje percebe-se os reflexos dos métodos tradicionais. Não esquecendo de citar que o meio em que vivemos hoje é totalmente diferente do passado e muda constante e aceleradamente.

Vemos que a sociedade dinâmica que temos hoje requer não mais as práticas autoritárias e burocráticas antes concebidas, mas sim uma forma participativa de se fazer a gestão escolar.

É fato que a escola já não consegue atuar sozinha em seu fazer pedagógico e administrativo. Ela precisa estar em contato direto com a realidade que a norteia, deixar-se permear pelo meio social onde ela se encontra, pois do contrário, a instituição escolar estará isolada de tudo que pode vir a influenciar diretamente em suas ações e ser alheia a todos os possíveis fatores só estará prejudicando o processo educativo e de construção da cidadania.

Sabe-se que uma escola necessária é aquela que mantém suas portas abertas a todos e desempenha suas funções de forma democrática e com o auxílio da família, da comunidade e daqueles que se supõem serem os mais interessados na educação. Pode parecer impossível chegar a uma realidade assim, tendo em vista o cenário educacional brasileiro, porém não é. Claro que chegar a ter uma escola que reúne as características de um ambiente escolar democrático é uma tarefa árdua e contínua que deve ser a principal incumbência da gestão, se esta se fizer também democrática.

Atualmente a possibilidade de se construir uma escola democrática, onde haja a integração com a comunidade, é bem mais ampla, pois há vários meios para se chegar a essa realidade. Só o fato das instituições escolares possuírem um PPP elaborado a partir dos anseios escolares e comunitários e um CE que funcione com a participação de membros da escola e da comunidade já pode caracterizar um grande avanço no sentido de democratização da educação e da participação da comunidade como meta e consequência.

Nota-se que, muitas vezes a comunidade não está a par das ações da escola por puro comodismo (por achar que o ato de educar cabe somente a escola) e isso acaba gerando uma situação de conflito que se dará futuramente, pois

quando não há a participação do meio comunitário na escola, o mais provável que aconteça é que possíveis lacunas ficarão na aprendizagem dos educandos, o que se refletirá negativamente na sociedade a longo prazo, por isso é de um grande grau de importância que haja a inter-relação da escola com a comunidade no processo de ensino aprendizagem para que se possa garantir uma maior eficácia da educação, porém é preciso ter a consciência de que sempre irão haver contradições mesmo se tivermos escolas que trabalhem tendo em vista a realidade local, são características típicas do trabalho que envolve material humano.

Interagir com a comunidade é algo que as escolas fazem constantemente, porém o fazem, em sua maioria, de forma superficial. A escola deve ser uma extensão da sociedade e uma gestão que atua democraticamente tem essa concepção. Não há como conceber um trabalho escolar democrático se não houverem práticas que remetam à participação, sobretudo dos membros da comunidade.

É função da educação fornecer meios significativos que levem ao melhoramento social e em contrapartida efetive seu papel como instituição de educação. Porém isso só acontecerá de fato se a gestão escolar agir de forma democrática, buscando a integração com a comunidade e levando em consideração todos os aspectos que o meio comunitário possa vir a demonstrar para que se chegue a uma educação que reflita positivamente os benefícios que há quando a escola tem a comunidade local como aliada.

QUESTÕES RELACIONADAS

1. Qual é a principal função da educação segundo o texto?

- A) Ensinar conteúdos técnicos padronizados.
- B) Formar cidadãos capazes de praticar a cidadania.
- C) Preparar para o mercado de trabalho.
- D) Manter a ordem e disciplina dentro da escola.

Comentário: B está correta — a educação tem a função de promover estratégias para a formação do cidadão e a prática da cidadania. As demais opções são secundárias ou incorretas.

2. A gestão democrática escolar exige:

- A) Centralização do poder nas mãos da direção.
- B) Mútua colaboração entre escola e comunidade.
- C) Funcionamento burocrático sem participação.
- D) Política autoritária para manter disciplina.

Comentário: B está correta — o texto enfatiza a necessidade de reciprocidade entre escola e meio social. A, C e D são contrárias à gestão democrática.

3. Assinale o princípio não mencionado como parte da gestão democrática:

- A) Participação
- B) Pluralismo
- C) Transparência
- D) Competitividade

Comentário: D está correta — competitividade não é princípio democrático listado (os demais, sim: pluralismo, participação e transparência)

4. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), quando democrático, deve ser:

- A) Produzido apenas pela equipe diretiva.
- B) Um documento burocrático e arquivado sem uso.
- C) Construído participativamente, envolvendo toda a comunidade.
- D) Focado apenas em questões pedagógicas, sem considerar aspectos administrativos.

Comentário: C está correta — o PPP democrático é fruto da colaboração entre todos os segmentos da comunidade escolar

5. Sobre o Conselho Escolar (CE), o texto indica que ele:

- A) Serve apenas para discutir questões burocráticas.
- B) Tem formação e atuação amplamente participativas.
- C) É opcional nas escolas democráticas.
- D) Atua somente internamente, sem interação com a comunidade.

Comentário: B está correta — o CE, se bem estruturado, inclui ampla participação de escola e comunidade para efetivar o PPP com transparência

6. Um risco da gestão democrática é:

- A) Adoção de técnicas padronizadas comerciais.
- B) Real formação de lideranças participativas.
- C) Limitar a gestão apenas à promoção de eventos comunitários.
- D) Inclusão de pais e estudantes no processo de decisão.

Comentário: C está correta — o texto adverte que eventos isolados não garantem gestão democrática real

7. Os princípios essenciais da gestão democrática incluem:

- A) Autonomia, pluralismo, transparência e participação.
- B) Disciplina rígida, hierarquia, controle e padronização.
- C) Centralização, imposição de normas, ausência de diálogo.
- D) Apoio financeiro sem envolvimento da comunidade.

Comentário: A está correta — são os quatro elementos indispensáveis citados

8. A autonomia escolar, segundo Veiga, compreende dimensões como:

- A) Administrativa, jurídica, financeira e pedagógica.
- B) Política, econômica, militar e religiosa.
- C) Só pedagógica.
- D) Meramente financeira, sem relação com pedagógico.

Comentário: A está correta — a autonomia abrange essas quatro dimensões

9. Para que a gestão democrática tenha impacto real, é necessário que:

- A) Apenas exista em documentos e legislação.
- B) Seja vivenciada na prática e nos debates cotidianos.
- C) Ocorram exclusivamente via assembleias pontuais.
- D) Seja centralizada na direção da escola.

Comentário: B está correta — deve ser efetiva na prática, não só no discurso ou legislação

10. A integração da comunidade com a escola favorece:

- A) Aumento do autoritarismo.
- B) Melhoria da participação e transparência, fortalecendo a cidadania.
- C) Substituição do PPP pelo conselho gestor.
- D) Redução das responsabilidades pedagógicas dos professores.

Comentário: B está correta — integração comunitária amplia participação, transparência e cidadania, conforme o texto

Implementação e avaliação de currículos, programas educacionais e projetos político-pedagógicos

O projeto político-pedagógico (PPP) foi criado com intuito de oferecer mais autonomia para as escolas e construção da sua própria identidade. Esse documento é obrigatório para todas as instituições de ensino da Educação Básica e apresenta no seu contexto as metas e objetivos, bem como os meios como possam concretizá-los.

Apesar da sua importância, o PPP foi idealizado após a Constituição Federal de 1988, e só passou a ter amparo legal com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/96, que dispõe no Art. 14, incisos I e II, que os sistemas de ensino podem definir as normas de gestão democrática, assim como a participação dos profissionais da Educação, comunidade e conselhos na elaboração do projeto pedagógico da escola (Brasil, 1996).

Diante disso, partindo do princípio da gestão democrática, acredita-se que a construção coletiva do PPP da escola facilita a implementação da gestão participativa, possibilita a reorganização da estrutura de poder e permite que os representantes da comunidade possam participar dos processos de decisão e resolução dos problemas da escola.

Nesse contexto de gestão participativa, a comunidade escolar estabelece um conjunto de valores que amparam os processos de ensino e aprendizagem e instituem o PPP como documento que norteia essas ações. Para Vasconcelos (2004), o PPP é um plano geral da escola, planejado de forma participativa, e define com clareza os tipos de ações educativas que podem ser implantadas conforme a realidade de cada instituição.

Veiga (2001) também afirma que o PPP é um instrumento de trabalho que orienta sobre o que será feito, de que maneira, quando e por quem para alcançar os resultados, sintonizando suas diretrizes com o real contexto da escola e determinando sua responsabilidade e compromisso com a comunidade escolar.

Por isso, no intuito de identificar e analisar em que aspectos o PPP pode ser um instrumento de planejamento e avaliação das ações educacionais, surgiu a curiosidade no assunto e despertou o interesse em pesquisar e refletir sobre a temática e o que ela representa para a gestão democrática das escolas, com a intenção de conhecer essa realidade e tentar contextualizar, nos meios acadêmicos, estratégias que envolvam participação ativa no planejamento e avaliação do PPP durante o ano letivo.

Dessa forma, fica evidente que o PPP não se limita a ser um documento com planos de ensino, metas, objetivos e atividades pedagógicas. Não deve ser um projeto burocrático, ter determinado padrão, ser arquivado ou encaminhado aos órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino apenas como comprovante do cumprimento das normas legais. Esse instrumento é planejado, executado e avaliado conforme o compromisso político e pedagógico construído de forma coletiva. Por isso, o objetivo deste estudo é analisar como o projeto político-pedagógico (PPP) pode ser um instrumento de planejamento e avaliação das ações educacionais com foco na melhoria das decisões e resoluções dos problemas escolares. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória com o intuito de possibilitar reflexões sobre o papel do PPP na dinâmica da escola.

A escolha dessa temática tem em vista a importância de acompanhar o planejamento e a avaliação institucional, tendo como parâmetro o PPP, visto que ele é um mecanismo de gestão e participação da comunidade escolar, e avaliar os resultados das ações executadas no decorrer do período letivo, que poderão influenciar tanto a melhoria da aprendizagem dos alunos quanto a oferta de ensino que atenda à legislação educacional e às especificidades locais.

De acordo com Bastos, Gonçalves e Alves (2018), para que as instituições de ensino consigam alcançar seus objetivos, é de fundamental importância que a elaboração e o acompanhamento do PPP estejam alicerçados numa gestão participativa, em que as decisões aconteçam democraticamente e o processo de avaliação e revisão ocorram de forma coletiva e possibilitem as mudanças necessárias para atingir os objetivos não alcançados.

Portanto, a organização deste estudo se deu em quatro seções, iniciando por esta introdução que contextualiza a temática. Em seguida, são demonstrados os procedimentos metodológicos. A terceira seção é composta pela análise e discussão dos resultados que amparam toda a pesquisa; por fim, na quarta seção, são apresentadas as considerações finais e perspectivas de trabalhos.

Procedimentos metodológicos

Para realização deste estudo, quanto à sua natureza, será utilizada uma pesquisa bibliográfica exploratória com base nas concepções de Gil (2007), que aponta esse tipo de pesquisa como metodologia que engloba o levantamento bibliográfico e documental e análise dos dados que levam a uma melhor interpretação dos fatos.

Quanto à abordagem, este trabalho é uma pesquisa qualitativa, que, de acordo com Minayo (1994, p. 21), “corresponde a questões muitos particulares e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A abordagem qualitativa aprofunda-se na interpretação dos significados dos resultados, com a intenção de conhecer a temática da pesquisa por meio de observações e análise de uma realidade não quantificável.

Sendo assim, a composição estrutural deste estudo se constituiu em três etapas. A primeira será dedicada ao estudo e levantamento de material teórico por meio da pesquisa bibliográfica, pois, conforme Gil (2010), esse tipo de pesquisa é feito em materiais como livros, artigos científicos, teses e dissertações. Para esta etapa foi utilizada a base de dados do Google Acadêmico e dos Periódicos da Capes.

Nesse mesmo sentido, haverá também pesquisa documental no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, com a intenção de complementar o estudo por meio de leis, documentos, relatórios, pesquisas, entre outros (Gil, 2010). Por fim, a terceira etapa será composta pela contextualização, análise e discussão dos resultados, com o intuito de conhecer as concepções teóricas sobre o papel do PPP no contexto escolar.

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta seção serão apresentadas as políticas públicas educacionais brasileiras que amparam e orientam a construção coletiva do PPP das escolas de Educação Básica, bem como os conceitos e definições desse documento e seus processos de ensino e de aprendizagem com base no modelo de gestão democrática e participativa. Em seguida serão demonstrados os preceitos de planejamento e avaliação do documento, conforme as indicações previstas nos normativos legais e no referencial teórico, que, ao serem contextualizados, serão a base de estudo da pesquisa.

Projeto político-pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais do Brasil

A Educação é uma etapa social construída por meio da parceria de Estado e família e amparada por instrumentos legais que orientam todo o processo de formação cidadã dos indivíduos. Dentre esses instrumentos estão o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que evidenciam o direito à educação, o dever da família e do Estado, visando o desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Nesse contexto, a Lei nº 9.394/96 evidencia a necessidade da ação coletiva para regulamentar a gestão democrática das instituições de ensino do país e estabeleceu o PPP como instrumento obrigatório para as escolas e que deve ser construído de forma participativa e apresentar metas e objetivos que orientem as ações educacionais.

A elaboração do PPP está prevista na Lei nº 9.394/96, que coloca o documento como prioridade na construção da autonomia da escola. Essa concepção fica evidente no Art. 12 ao responsabilizar os sistemas de ensino, respeitando as normas comuns, pela incumbência da elaboração e execução da proposta pedagógica, administração de pessoal e material, bem como articulação com as famílias e a comunidade escolar (Brasil, 1996).

Nesse contexto de participação, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, na Meta 19, “a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Brasil, 2014, p. 31).

Além disso, o PNE apresenta como uma de suas estratégias o estímulo à participação e incentiva a consulta aos profissionais de Educação, alunos e familiares para elaboração dos PPP, currículos, planos de gestão e regimentos escolares, buscando garantir a participação dos pais na avaliação dos professores e gestores escolares.

Em relação ao PPP, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica orientam sobre a formação básica comum nacional, tendo como base os sujeitos que caracterizam o currículo e a escola, bem como estimulam a reflexão crítica com o intuito de subsidiar a formulação, execução e avaliação do PPP das escolas que compõem a Educação Básica (Brasil, 2013).

No âmbito da inovação dos processos educacionais por meio das tecnologias, como forma de aprimorar o planejamento e avaliação do PPP das escolas, a Política de Inovação Educação Conectada destaca no seu Art. 4º, inciso I, o “apoio técnico às escolas e às redes de Educação Básica para a elaboração de diagnósticos e planos locais para a inclusão da inovação e da tecnologia na prática pedagógica das escolas” (Brasil, 2021).

Portanto, evidencia-se que as políticas públicas educacionais do país permitiram que as escolas avançassem no que diz respeito à autonomia pedagógica, administrativa e da gestão financeira; na questão pedagógica, a escola tem autonomia para construir a sua própria identidade, por meio do PPP, e a comunidade escolar pode ser sujeito da sua própria prática.

Projeto político-pedagógico: conceitos e definições

As políticas educacionais citadas descrevem o PPP como um instrumento construído coletivamente, composto por métodos educacionais, levando em consideração as características locais e atendendo aos preceitos legais; é nesse documento que a comunidade escolar define ações, metas e objetivos que norteiam a condução da prática pedagógica e dos processos de aprendizagem dos alunos.

Veiga (2001) afirma que a relação político-pedagógica apresenta um vínculo de familiaridade quando se trata de construção coletiva ao dizer que é político o ato de formação do discente para a sociedade e pedagógico quando ocorre a formação do educando de forma participativa, crítica, criativa, com responsabilidade e compromisso.

Nesse contexto, Libâneo (2012) aponta que a democracia se caracteriza como um regime político com base nos princípios da soberania popular e da divisão equitativa do poder. A Constituição Federal de 1988 determina a gestão democrática como princípio norteador do ensino, tendo na gestão participativa a oportunidade de assegurar uma educação com qualidade e mais equidade.

Libâneo et al. (2003, p. 446) destacam que a gestão participativa

acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assumirá sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

Nessa perspectiva, o PPP vai além de um conjunto de planos de ensino e indicação de ações educacionais. Para Gadotti (1994, p. 579), todo projeto pressupõe o rompimento com o presente e projeções futuras, porém “projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”. É o desejo de mudanças por meio da quebra de paradigmas.

Entretanto, a realidade de muitas instituições de ensino ainda apresenta gestores que não valorizam a importância do PPP, mesmo que os instrumentos legais apontem que esse documento é uma ferramenta de gestão e compromisso político e pedagógico por parte da comunidade escolar. De acordo com Freitas (2004, p. 69),

o projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como

referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e do funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma.

Diante disso, a gestão participativa demonstra grandes desafios, dentre eles a inovação dos processos de ensino que promova um ambiente dinâmico, direto e indireto, desenvolvido pelas ações individuais dos participantes envolvidos no processo de construção do PPP e sua realidade social (Lück, 2000). De acordo com Brito, Vasconcelos e Marçal (2022), “é necessário que haja inovação nos métodos de ensino, que os docentes tenham formação continuada no âmbito das tecnologias e que as ações estejam amparadas pelo PPP da escola”.

Sendo assim, a definição dos pressupostos do PPP em conformidade com as características e complexidades da comunidade local traz as ações planejadas, executadas e avaliadas com foco no desenvolvimento da identidade social, ética e política dos integrantes envolvidos, levando em consideração o contexto da evolução da sociedade no qual estão inseridos. Para Veiga (2014), o papel do PPP é construir, mesmo com as complexidades, os interesses da coletividade, o que determina um caráter reflexivo daqueles que o construiram.

Planejamento e avaliação no contexto do projeto político-pedagógico

A legislação educacional brasileira que trata da construção do PPP estabelece como gestão democrática das escolas a participação de todos os agentes formadores do espaço escolar, dentre eles gestores, docentes, colaboradores, pais e alunos. Veiga (1998) indica como princípios norteadores para construção do PPP de uma escola pública, as condições de acesso e permanência na escola, gestão democrática, autonomia e valorização docente, dentre outros que amparam a “organização do trabalho pedagógico”.

No âmbito do planejamento do PPP, o documento deve apresentar informações sobre a identificação da escola, os métodos de ensino e as ações avaliativas, pois deve ser utilizado para realizar uma avaliação geral do desempenho da escola e dos resultados da aprendizagem dos alunos durante todo o ano letivo.

Dentre as temáticas que devem ser abordadas no documento, é possível mencionar o histórico e a missão da escola, metas e objetivos, contexto da instituição, plano pedagógico, currículo escolar, métodos de avaliação, informações dos docentes e equipe administrativa, composição dos conselhos escolares, calendário escolar, método de ensino e meios de comunicação da escola.

Nesse contexto, Libâneo (2004, p. 152) apresenta duas características essenciais para o planejamento e construção do PPP:

o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, metas, formas organizativas da escola etc.), mas tem também a característica instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estrutura, hábitos, valores, ou seja, institui sua cultura organizacional.

Além disso, a identificação dos agentes que constituem o contexto da elaboração do PPP é composta pelo ambiente interno, representado por diretor, coordenadores, professores, colaboradores, pais, alunos e comunidade escolar, e pelo ambiente externo, na presença do poder público, composto pela secretaria de Educação e por outros órgãos responsáveis pela educação do Estado, como também as normas e diretrizes educacionais estabelecidas em nível nacional.

Nesse propósito de planejamento e participação, o conselho escolar tem papel fundamental na gestão democrática, na tomada de decisões, na fiscalização e no zelo pela manutenção escolar; deve também participar das reuniões, levar seus posicionamentos, apresentar suas perspectivas, monitorar as ações, fazer cumprir as decisões e participar efetivamente de todo o processo construtivo do PPP da escola (Brasil, 2017).

Ainda nesse contexto, é importante frisar a valorização dos processos administrativos na prática da gestão escolar, visto que tomar decisões coletivamente não é o suficiente; é preciso colocá-las em prática, permitindo melhores condições e superação das dificuldades que impactam o processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2003), a gestão participativa também precisa ter capacidade e responsabilidade sobre as decisões e ação coordenada controlada para sua execução.

Diante disso, a tomada de decisões é fundamentada principalmente pelos resultados dos processos de avaliação das ações educativas, possibilitando o redimensionamento das estratégias para cumprimento dos propósitos planejados. Nesse sentido, Luckesi (1998, p. 116) aponta que

a avaliação poderia ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa elaboração, porque fundamenta novas decisões. [...] A avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de elaboração dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

Freitas (2004) indica que a peça chave para a questão da avaliação institucional é o PPP das escolas e sua interlocução com a gestão escolar. Por isso a importância da avaliação das ações planejadas com o intuito de demonstrar os bons resultados, as estratégias que deram certo, mas principalmente as falhas, faltas e o que não deu certo, possibilitando assim possíveis correções, servindo como subsídio para o planejamento do PPP para o ano seguinte.

Nessa perspectiva de incompletude do PPP, o documento precisa ser acompanhado e revisado continuamente, uma vez que a identidade da escola e os seus diversos segmentos estão em constantes modificações. Essas mudanças também ocorrem por conta da política, da economia, de questões sociais e da evolução tecnológica, pois a escola baseia seu trabalho em normas, diretrizes e fundamentos do contexto social que impactam diretamente a prática pedagógica e os processos de aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar como o PPP pode ser um instrumento de planejamento e avaliação das ações educacionais com foco na melhoria das decisões e resoluções dos problemas escolares. Diante disso, constatou-se que o PPP, além de ser o principal documento norteador da escola, tem como função orientar o trabalho desempenhado em todas os segmentos escolares e abrange questões administrativas, pedagógicas e políticas.

O documento apresenta também a missão de estabelecer vínculos estratégicos entre a conjuntura atual da comunidade escolar e a realidade almejada pelos seus envolvidos. Por isso, verificou-se que o PPP precisa ser acompanhado com o intuito de criar outras oportunidades para os novos rumos daquele ambiente educacional, ou seja, precisa ser constantemente discutido e reavaliado.

Entretanto, evidenciou-se que as políticas educacionais e a literatura acadêmica demonstram com mais relevância o aspecto da gestão democrática e participativa no processo de construção do PPP das escolas, principalmente no âmbito do planejamento das ações educacionais, porém a avaliação dessas ações ainda carece de estratégias que as redimensionem, evidenciem os resultados e promovam o cumprimento dos propósitos.

Além disso, apesar de o PPP ser feito para orientar o trabalho pedagógico durante o ano letivo, verificou-se que na prática de muitas escolas ele costuma ser ignorado por gestores escolares, não recebe a devida importância, é elaborado às pressas, apenas para cumprir a obrigatoriedade imposta pela legislação educacional e, muitas vezes, são engavetados ou impressos e expostos na sala da direção escolar.

Os resultados também apontaram que o acesso ao PPP é relevante, pois o intuito é que professores, pais, alunos, comunidade e órgãos reguladores da Educação possam consultar periodicamente, principalmente para acompanhar o desempenho educacional da escola e ter embasamento para possíveis tomadas de decisões. No entanto, esse acesso nem sempre é facilitado, e os envolvidos no planejamento podem não participar dos processos de avaliação por falta de acesso ou de atualização do documento.

Além disso, observou-se que não é fácil engajar toda a comunidade escolar no processo de planejamento e avaliação do PPP, e a falta de atenção ou responsabilidade por parte de gestores escolares pode provocar alguns tipos de negligências, como a encomenda e compra de PPP pronto, reciclagem dos anos anteriores e dificuldade de acesso ao documento.

Portanto, a elaboração do PPP da escola, além de ser obrigatório, é essencial para o bom funcionamento da instituição; no entanto, por se tratar de um processo político, a construção de forma correta é um desafio, principalmente com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Por isso, é importante destacar que o PPP é um documento público, norteador, flexível e necessário para a melhoria do desempenho escolar.

Diante disso, embora os resultados desta pesquisa demonstrem dados satisfatórios, a temática ainda apresenta lacunas; por isso, sugere-se como trabalhos posteriores o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em todas as etapas do PPP, permitindo, de forma virtual, acesso ao documento e seus resultados.

Dessa forma, como o PPP tem função importante na gestão e na política da escola, utilizar uma plataforma digital poderá incentivar e colocar em prática as ações planejadas, possibilitando sua construção de forma virtual, facilitando o acompanhamento constante e atualização dos dados, assim como a criação de ferramentas digitais de avaliação, acesso e divulgação dos resultados que poderão embasar as decisões e compartilhar responsabilidades.

QUESTÕES

1. O PPP foi criado para:

- A) Padronizar todas as escolas brasileiras.
- B) Oferecer autonomia e construir identidade escolar.
- C) Substituir o currículo nacional.
- D) Eliminar a participação da comunidade.

Resposta: B

Comentário: O PPP surgiu para as escolas ganharem autonomia e desenvolverem identidade própria

2. Sua obrigatoriedade foi estabelecida legalmente por qual lei?

- A) Constituição de 1988
- B) LDB – Lei 9.394/96
- C) BNCC
- D) Plano Nacional de Educação

Resposta: B

Comentário: A LDB/96 (Art. 14) amparou o PPP e a gestão democrática

3. A construção coletiva do PPP facilita:

- A) A gestão autoritária na escola
- B) A gestão participativa e reorganização de poder
- C) O enfraquecimento da comunidade escolar
- D) A centralização plena na direção

Resposta: B

Comentário: O processo participativo promove gestão compartilhada e redistribuição de poder

4. Conforme Vasconcelos (2004), o PPP é:

- A) Um documento importado de outras realidades
- B) Um plano geral participativo, alinhado à realidade da escola
- C) Um manual padronizado sem flexibilidade
- D) Um relatório administrativo funcional

Resposta: B

Comentário: Vasconcelos destaca sua natureza participativa e contextualizada

5. Segundo Veiga (2001), o PPP orienta:

- A) Apenas conteúdos de disciplinas específicas
- B) O quê, quando, como e por quem executar ações

- C) Exclusivamente demandas de infraestrutura
- D) Somente normas disciplinares

Resposta: B

Comentário: Veiga define o PPP como guia prático de ações, responsáveis e cronograma

6. O PPP não deve ser:

- A) Um documento institucionalizado, revisado e vivo
- B) Um texto burocrático arquivado apenas por cumprir norma
- C) Um instrumento de gestão política e pedagógica
- D) Planejado, executado e avaliado coletivamente

Resposta: B

Comentário: Deve ser ativo e revisto coletivamente, não arquivado sem uso

7. Para Bastos, Gonçalves e Alves (2018), o PPP precisa de:

- A) Implementação unilateral
- B) Gestão participativa e avaliação/revisão coletiva
- C) Ação restrita apenas à direção
- D) Revisão apenas no final do ciclo

Resposta: B

Comentário: Eles enfatizam a necessidade de avaliação contínua, revisão colaborativa

8. A pesquisa mencionada adotou metodologia:

- A) Quantitativa, com larga escala
- B) Qualitativa, bibliográfica e documental
- C) Experimental com grupos controle
- D) Pesquisa de laboratório

Resposta: B

Comentário: Trata-se de estudo qualitativo, com abordagem bibliográfica

9. O PPP alinha-se às políticas públicas que ressaltam:

- A) A centralização da escola
- B) Gestão democrática e participação da comunidade
- C) Foco apenas em provas e exames
- D) Rejeitar consulta pública

Resposta: B

Comentário: Leis como LDB e PNE reforçam gestão democrática e participação

10. A avaliação do PPP deve:

- A) Ser uma crítica de percurso, subsidiando novos planos
- B) Apontar culpados pelas falhas
- C) Ser feita apenas por órgãos externos
- D) Ignorar resultados pedagógicos

Resposta: A

Comentário: Avaliação como crítica de percurso é essencial para ajustes no PPP

Práticas de articulação entre escola, família, comunidade e movimentos sociais

A temática da relação família-escola tem sido pouco pesquisada no contexto brasileiro pela psicologia e, especialmente, pela psicologia escolar. Apesar de a família e a escola serem os principais contextos de desenvolvimento humano, poucos estudos científicos têm-se dedicado a compreender de forma sistemática a relação existente entre ambas.

Se, por um lado, a relevância da família e da escola como contextos privilegiados de desenvolvimento humano está bastante consolidada em virtude dos estudos da psicologia da família e da psicologia do desenvolvimento, por outro, os aspectos que constituem e intervêm na relação entre estes dois contextos, sejam como barreiras à colaboração ou contribuindo para a sua promoção, ainda não estão suficientemente estabelecidos. Ocorre, então, que um dos reflexos do baixo desenvolvimento de pesquisas científicas voltadas à inter-seção que se estabelece cotidianamente entre a família e a escola é a ausência de publicações suficientemente atuais nesta temática.

Diante do exposto, este trabalho configura-se como uma oportunidade para ampliar a publicação sobre o tema da relação família-escola no contexto brasileiro, somando-se às já existentes, contempladas neste trabalho.

De forma geral, as pesquisas que têm essa temática como objeto de estudo priorizam a investigação junto a um dos segmentos desta relação, principalmente os pais e os professores. Diferentemente, este trabalho traduz o esforço de reunir e apresentar a opinião dos diferentes atores envolvidos na relação: os pais, os alunos e a escola, representada por seus professores e pelos psicólogos escolares.

Desta forma, a partir do estudo da literatura sobre a relação família-escola, este artigo traz a análise de algumas questões referentes a esta temática, sinalizando pontos que favorecem a compreensão atual desta relação, bem como outros que apontam para a modificação e o sucesso da mesma.

A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.

Existem muitas formas de entender o conceito de família, sendo que suas definições tradicionais baseiam-se em diferentes critérios como, por exemplo, restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, perspectiva biológica de laços sanguíneos e compartilhamento de uma casa com crianças (Petzold, 1996).

De acordo com Trost (1995), a menor unidade de grupo é o casal, uma díade ou um par e, em seu entendimento, uma família se forma quando um casal se casa ou quando passa a viver na mesma casa (coabitação), ou mesmo quando uma criança nasce e é criada por apenas um dos pais solteiros (pai ou mãe). Esta concepção privilegia a díade enquanto unidade mínima da família, que deve ser constituída, pelo menos, por dois adultos ou por um adulto e uma criança. Infere-se, da definição de Trost (1995) acerca da família, que se incluem os casais que se constituíram legalmente, mediante casamento civil e/ou religioso, e também os que apenas optaram por morar juntos, considerando, ainda, os casais heterossexuais e homossexuais.

Buscando estabelecer uma definição de família, Petzold (1996) lembra que o critério de intimidade deve ser a variável fundamental para definir família, o que, conseqüentemente, reflete-se no fato de que mesmo os casais sem filhos são reconhecidos como uma unidade familiar. A partir desta consideração, a família é um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais (Petzold, 1996).

Focalizando a realidade brasileira no que concerne à definição de família, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece os princípios fundamentais em relação à instituição familiar e reconhece como entidade familiar a união estável entre homem e mulher, ou a comunidade formada por quaisquer dois pais e seus descendentes. Nota-se uma diferença significativa na definição estabelecida pela Constituição Brasileira em relação às apresentadas anteriormente quanto à não inclusão das relações não heterossexuais enquanto unidade familiar.

Apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade. Mesmo não havendo essa concordância unânime acerca

da definição de família, há que se privilegiar aquelas definições que contemplam as variáveis mínimas, ou básicas, do que se entende por família, pois é a partir destas variáveis que se poderão realizar estudos e pesquisas mais amplos e representativos das relações humanas. Tais variáveis se referem, neste momento, à existência de uma díade e à intimidade vivenciada por seus membros nesta relação.

Em função desta ampliação conceitual sobre família, o termo permite, atualmente, a inclusão de modelos variados de família, para além daquele tradicionalmente conhecido. Os modelos familiares não mais se restringem à família nuclear que compreendia a esposa, o marido e seus filhos biológicos (Turner & West, 1998). Atualmente há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições.

Nesse sentido, os diferentes tipos de família que têm sido descritos com maior frequência pelos pesquisadores da área são: família homossexual ou casais homossexuais; família extensa; famílias multigeracionais; família reconstituída ou recasada; família de mãe ou pai solteiro; casais que coabitam/vivem juntos; viver com alguém cuidando dele (Petzold, 1996; Stratton, 2003; Turner & West, 1998).

Tendo em vista a diversidade de organizações familiares, considera-se que a referência às famílias diz respeito àquelas configurações familiares compostas por, pelo menos, um adulto e uma criança ou adolescente.

Função social da família, da escola e interdependência dos sistemas família e escola

Educação e escola têm um relação estreita, apesar de esta não configurar uma relação de dependência, pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola. De acordo com Guzzo (1990), o sentido etimológico da palavra educar significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido de responsabilidade dos pais.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999), o grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais, sendo que entre suas funções está, principalmente, o dever de garantir o provimento das crianças para que possam exercer futuramente atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que "tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem" (p.238). Nesse mesmo sentido, Oliveira (2002) resume a função da família dizendo que "a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo" (p.16).

A responsabilidade familiar junto às crianças em termos de modelo que a criança terá e do desempenho de seus papéis sociais é tradicionalmente chamada de educação primária, uma vez que tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura.

A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. De acordo com Saviani (2005), a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento. No que diz respeito à família, "um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola" (Polonia & Dessen, 2005, p.304).

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições.

Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram, uma vez que "compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade" (Reali & Tancredi, 2005, p.240). A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Desta forma entende-se que, apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar.

Relação família-escola

Tendo como pano de fundo a divisão de responsabilidades no que concerne à educação e socialização de crianças e jovens e a relação que se estabelece entre as instituições familiares e escolares, pesquisas e levantamentos acerca desta relação passam a ser objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a educação, entre outras.

Considerando as várias perspectivas e abordagens relativas ao tema, os trabalhos e pesquisas sobre a temática da relação família-escola podem ser organizados em dois grandes grupos, denominados enfoque sociológico e enfoque psicológico (Oliveira, 2002).

No enfoque sociológico a relação família-escola é vista em função de determinantes ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra um certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. Seguindo este enfoque, faz-se necessário, para o bom funcionamento da escola, que as famílias adotem as mesmas estratégias de socialização por elas utilizadas.

Assim, a representação de modelo familiar certo/correto ganha projeção e se naturaliza, tendo a própria escola como disseminadora da ideia de que algumas famílias operam de modo diverso do seu objetivo. Em função dessa divergência, as estratégias de socialização das famílias passam a ser a preocupação da escola, de forma que esta amplia seus âmbitos de ação, tentando assumir ou tentando substituir a família em sua ampla missão socializadora. Para Oliveira (2002), há uma intenção que passa muitas vezes despercebida nessa tentativa de aproximação e colaboração, que é a de promover uma educação para as famílias tidas como "desestruturadas". O ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola.

Enquanto no enfoque sociológico a família é responsabilizada pela formação social e moral do indivíduo, no enfoque psicológico ela é responsabilizada pela formação psicológica. A ideia de que a família é a referência de vida da criança - o *locus* afetivo e condição *sine qua non* de seu desenvolvimento posterior - será utilizada para manter certa ligação entre o rendimento escolar do aluno e sua dinâmica familiar, colocando, mais uma vez, a família no lugar de desqualificada (Oliveira, 2002).

Nesse enfoque, as razões de ordem emocional e afetiva ganham um colorido permanente quanto ao entendimento da relação família-escola e da ocorrência do fracasso escolar. Ganha *status* natural a crença de que uma "boa" dinâmica familiar é responsável pelo "bom" desempenho do aluno. As descrições centradas no plano afetivo ganham a atenção dos professores que, com algum conhecimento de psicologia, levam esse discurso para dentro da sala de aula e passam, em um processo naturalizado por todos, a avaliar e analisar o comportamento dos alunos.

Posto desta forma, nota-se que o enfoque sociológico aborda os determinantes ambientais e culturais presentes na relação família-escola, destacando que cabe à escola cumprir as exigências sociais, enquanto o enfoque psicológico considera os determinantes psicológicos presentes na estrutura familiar como os grandes responsáveis pelo desencontro entre objetivos e valores nas duas instituições. Assim, em uma espécie de complementaridade, encontra-se um velado enfrentamento da escola com a família, aparentemente diluído nos grandes projetos de participação e de parceria entre esses dois sistemas, podendo-se afirmar que em ambos os enfoques destacam-se dois aspectos principais: 1) a incapacidade da família para a tarefa de educar os filhos e 2) a entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral (Oliveira, 2002).

A partir destas colocações, vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (Oliveira, 2002).

A quem caberia a responsabilidade de construir essa relação?

No relato de muitos professores há a afirmação de que, apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, esses são desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem à escola toda a responsabilidade pela educação. Esta argumentação dos professores "visa, apenas, culpar a vítima e é uma visão pessimista das relações escola/pais" (Marques, 1999, p.15), a partir da qual não se consegue dar passos positivos para ultrapassar os obstáculos à relação família-escola.

Ao contrário dos professores que acreditam que os pais é que devem ir à escola mostrando-se interessados pelo desenvolvimento de seus filhos e pela relação entre família e escola, Tancredi e Reali (2001), Reali e Tancredi (2002), Caetano (2004) acreditam que a construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem. Dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola, pois "transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação" (Caetano, 2004, p. 58).

Todavia, apesar desse discurso em que se fala que a escola é que deve ir às famílias, os modelos de envolvimento entre as famílias e a escola focalizam principalmente os pais e se referem pouco às ações dos professores e da escola na promoção da relação família-escola, como mostram os modelos propostos por Joyce Epstein, Don Davies e Owen Heleen (Marques, 1999).

Para exemplificar, o modelo de Joyce Epstein (Marques, 1999) defende a existência de cinco tipos de envolvimento: a) os pais ajudarem os filhos em casa, que diz respeito à função dos pais em atender as necessidades básicas dos filhos e em organizar a rotina familiar diária; b) os professores comunicarem-se com os pais, que se refere à função da escola de informar os pais acerca do regulamento interno da escola, dos programas escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos; c) envolvimento dos pais na escola, apoiando voluntariamente a organização de festas e alunos com dificuldades de aprendizagem; d) envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, em casa, participando da realização de trabalhos, projetos e deveres de casa; e) envolvimento dos pais na direção das escolas, influenciando e participando da tomada de decisões, se possível.

O aspecto mais comum entre os três modelos (Joyce Epstein, Don Davies e Owen Heleen) refere-se ao fato de que em todos a ação dos pais é priorizada, seja diante de questões pedagógicas (ensino tutorial em casa ou na escola, trabalho voluntário dos pais na escola e na sala de aula, apoio na realização de tarefas, trabalhos e atividades de aprendizagem) ou de questões políticas (pais com poder deliberativo na escola, participando e influenciando a tomada de decisões). Os modelos pouco se referem às ações da escola e dos professores no sentido de promover a relação família-escola; tais ações são referidas somente nas ocasiões em que cabe à escola informar aos pais acerca do regulamento interno da escola, dos programas escolares e de progressos e dificuldades dos filhos.

Ao listar as "16 maneiras de envolver os pais na escola", Marques (1999) fez uma adaptação do trabalho de Joyce Epstein e elaborou uma lista de procedimentos que podem favorecer a aproximação das famílias. Entretanto, tal lista menciona, exclusivamente, ações a serem desencadeadas pelos pais no contexto familiar, sem haver menção à interação família-escola.

Além de tais ações se referirem apenas a atitudes a serem adotadas pelos pais, fica explícita, entre as maneiras listadas, a crença existente acerca da necessidade de orientar e ensinar aos pais sobre como ensinar seus filhos: "explicar aos pais certas técnicas de ensino" ou "propor aos pais que treinem os filhos, ajudando-os a fazer exercícios de leitura, matemática, etc." (Marques, 1999, p. 21).

Tais atitudes decorrem da noção da escola de que o envolvimento dos pais aparece relacionado à participação e colaboração nas atividades propostas pela escola e no interesse pelo desempenho de seus filhos. As expectativas quanto à participação dos pais envolvem o acompanhamento da tarefa de casa ou a formação do aluno em termos de disciplina, respeito e comportamento adequado (Hernández, 1995).

Junto a diretores e professores percebe-se, também, a pouca tendência da escola para buscar uma parceria. É interessante observar a colocação acerca do posicionamento contraditório dos diretores e professores que, por um lado, "acusaram os pais de falta de compreensão ou aceitação dos problemas das crianças, e o pouco retorno de seus esforços para ajudá-los" (Hernández, 1995, p.107), mas, por outro lado, sentem-se invadidos pela presença dos pais, pois consideram que os pais não sabem participar com uma relação de colaboração, mas sim de cobrança, uma vez que não entendem do processo de ensino-aprendizagem.

À família são impostos limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico. Mas o mesmo parece não acontecer com a escola em relação à sua entrada na família, pois aquela acredita estar autorizada a

penetrar nos problemas domésticos e a lidar com eles, além de se considerar apta a estabelecer os parâmetros para a participação e o envolvimento da família.

Na tentativa de entender os fatores e razões que levam a escola e seus atores a atribuir importância fundamental a esta relação, segue um levantamento de pesquisas científicas realizadas sobre esta temática, dando prioridade aos trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro.

Caminhos para estudar a relação família-escola

A visão da escola

Uma das possibilidades para se estudar o tema da relação família-escola é conhecer as concepções de professores a respeito das famílias de seus alunos. Nesse sentido, pesquisa realizada com professores da educação infantil em uma escola do interior paulista sugere um desconhecimento, por parte dos professores, das características das famílias atendidas, ou uma imagem estereotipada das mesmas, uma vez que as descrições feitas estão carregadas de conotações negativas e preconceituosas (Tancredi & Reali, 2001). Na visão de alguns professores o modelo de família que se configura é uma família idealizada, que oferece suporte, aconchego e que tem funções diferentes para cada fase da vida (Oliveira, 2002).

A comunicação entre escola e família passa pela intermediação da criança, sendo esta comunicação aparentemente de mão única, por haver pouco espaço institucional para a manifestação das famílias. A ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola. Assim, "num primeiro momento, defende-se uma participação ampla dos pais na escola, mas o que se verifica é uma participação que tem a ver com o fato de conhecer o trabalho da escola" (Oliveira, 2002, p.105).

Quanto ao tipo de interação estabelecido entre professores e famílias, "além de dar uma falsa aparência de intimidade, dá ao professor o controle do 'diálogo' mantido" (Tancredi & Reali, 2001, p.12), já que as famílias são recebidas nos portões da escola, ou na porta da sala de aula, a partir da reivindicação das próprias famílias, e pouco tempo é dedicado a esta interação.

As famílias não são vistas pelos professores como parceiras que têm objetivos comuns, apesar de estas se mostrarem conscientes do importante papel da escolarização na vida dos filhos, e de estarem dispostas a contribuir com a escola (Reali & Tancredi, 2002). Na compreensão dos professores, o apoio dos pais no processo de ensino "se limita a reforçar aquilo que o professor realiza e pede às crianças, ao invés de sugerir que os pais poderiam se envolver mais com questões escolares de maneira mais participativa e recíproca" (Bhering, 2003, p.499).

Pesquisa com professores e diretores também apontou que o principal aspecto positivo ou vantagem da aproximação da família com a escola é o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Este envolvimento diz respeito "a atitudes de co-responsabilidade e interesse dos pais com o processo de ensino-aprendizagem incluindo a participação ou colaboração em atividades, em eventos ou solicitações propostas pela escola" (Hernández, 1995, p. 59).

Entretanto, envolver a família na educação escolar pode representar uma ameaça para alguns professores, por se sentirem destituídos de sua competência e de seu papel de ensinar, apesar de que "a presença e participação dos pais na escola não pode e não deve significar uma desresponsabilização dos professores para com a aprendizagem dos alunos e do governo com o financiamento da educação" (Tancredi & Reali, 2001, p.4).

Quanto às dificuldades encontradas no estabelecimento de relações harmoniosas, pode-se citar a forma que a escola adota, geralmente, para estabelecer contato com as famílias, a qual é unidirecional (parte da escola para a família) e motivada por situações de baixo rendimento escolar e de mau comportamento dos alunos (Bhering, 2003).

Outro membro da comunidade escolar que também está envolvido nas relações entre família e escola é o psicólogo escolar; portanto, ainda dentro da visão da escola sobre esta relação, tem-se as concepções dos psicólogos escolares. Nesta perspectiva, pesquisa realizada junto a psicólogas escolares na região de Campinas (SP) (Leal, 1998) apontou que a escola é que determina os tipos e a frequência das oportunidades de participação dos pais. A responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da relação foi atribuída, pelas psicólogas, a ambos os sistemas envolvidos, enquanto em relação à qualidade da relação família-escola, tenderam a responsabilizar mais a família que a escola pela insuficiência e obstáculos encontrados.

Para as psicólogas pesquisadas, promover a integração e orientar a família são maneiras importantes de mediar a relação família-escola, havendo uma "clara tendência dessas psicólogas em se envolver mais na orientação de pais e

em reunião de pais, despendendo mais tempo e oferecendo com maior frequência, o serviço de orientação" (Leal, 1998, p.96). Assim, a atuação dessas psicólogas restringe-se principalmente à orientação aos pais, levando à reflexão de que o psicólogo parece não estar investindo em inovações para possibilitar ou melhorar esta relação.

A visão dos pais

Outra possibilidade para se estudar o tema da relação família-escola é conhecer a concepção dos pais sobre a relação entre família e escola. Os estudos de Bhering e Siraj-Blatchford (1999) e Bhering (2003) identificaram que, para os pais, o envolvimento deve ser de responsabilidade e iniciativa da escola, enquanto o papel deles seria complementar às metas educacionais da escola.

Para os pais, o envolvimento refere-se a uma forma de participar intensamente de atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem escolar, tanto em casa quanto na escola; diz respeito a diversos procedimentos adotados pelos pais para auxiliar na aprendizagem dos filhos (deveres de casa, leitura de livros, jogos que estimulam o desenvolvimento cognitivo) e à participação ativa na escola (na sala de aula, biblioteca, excursões). A ajuda ou colaboração refere-se à prestação de serviços como, por exemplo, em eventos sociais, feiras, festivais, excursões e aquisição de materiais e equipamentos para a escola.

Na visão das famílias as interações estabelecidas com a escola ocorrem nos horários de saída, nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas, o que ilustra um relacionamento superficial e limitado a situações "formais", como as reuniões bimestrais e as comemorações, ambas organizadas pela escola (Reali & Tancredi, 2002).

Quanto à função de cada um (pais e professores), embora apresentem preocupações comuns, como o bom desempenho escolar das crianças, pais e professores acreditam ter tarefas diferentes e mostram-se relutantes em fazer aquilo que consideram ser tarefa do outro. Para os pais, os professores deveriam manter a educação escolar como sua responsabilidade, enquanto aos pais caberia assegurar que as crianças estivessem prontas para a educação escolar (Bhering, 2003).

Ainda quanto à opinião dos pais, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizou um estudo de âmbito nacional sobre a relação família, escola e educação (Brasil, 2005). No âmbito nacional, as reuniões de pais e professores são os eventos que mais mobilizam os responsáveis, sendo que um chamado imprevisto para o comparecimento à escola desperta fortes apreensões na família, pois surge, de imediato, a ideia de que a convocação está relacionada a problemas disciplinares de alguma gravidade, ou de baixo rendimento ou, ainda, de alguma deficiência, tratando-se, sempre, de um fato já ocorrido e que será apenas comunicado aos pais.

A visão dos alunos

Comumente, as pesquisas realizadas sobre a temática da relação família-escola privilegiam as opiniões dos professores e dos pais. Todavia, duas pesquisas recentes focalizam a opinião dos alunos sobre a temática da relação família-escola.

Um estudo realizado junto a estudantes do ensino médio de uma escola particular em Curitiba (PR) investigou como os alunos das três séries do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª anos) veem a relação da escola com a família. De acordo com os resultados, identificou-se que os alunos das três séries percebem a relação família-escola de uma maneira muito negativa. Para os alunos, a cobrança quanto ao rendimento escolar é uma questão bastante presente; a relação familiar baseada no diálogo mostra-se comprometida devido à falta de tempo dos pais e à não liberdade que os alunos têm para tratar de suas intimidades com os pais (Cardoso, 2003). A convocação dos pais ao colégio em situações que se referem apenas às notas ou ao comportamento deixa os alunos "revoltados" por não terem sido consultados e por não haver a mesma ação quando se trata de elogios.

Em pesquisa realizada no Distrito Federal (DF) sobre as relações família-escola, também participaram alunos de 1ª, 5ª e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas do DF. Os resultados obtidos na pesquisa apontam que, na visão dos alunos, há paulatinamente um decréscimo da participação dos pais nas atividades programadas pela escola, à medida que o aluno avança na série. "Os pais das séries iniciais estão mais presentes nas atividades programadas pela escola, havendo uma diminuição da sua participação quando o aluno avança na série, de modo que, na 8ª série, a sua participação é bastante limitada" (Polonia, 2005, p.155).

De acordo com os alunos, a presença nas reuniões e conselhos de classe é a atividade mais frequente com envolvimento dos pais, superando a participação nos eventos socioculturais, em que se nota um decréscimo na participação, especialmente para os alunos de 5ª e 8ª séries (Polonia, 2005).

Entre as ações apontadas pelos alunos que poderiam ser desencadeadas pelos pais e pela escola para melhorar as condições da escola, destacam-se aquelas em que eles se posicionam como possíveis mediadores da relação família-escola, ou seja, aquelas ações que podem ser realizadas pelos próprios alunos, como estimular a participação dos pais e intermediar a comunicação entre a escola e os pais. Polonia (2005) constata, ainda, que os alunos da 8ª série se sentem mais responsáveis pela intermediação (entregar bilhetes, avisos e informes), enquanto os alunos da 1ª série se sentem mais responsáveis pelo estímulo à participação (contar mais sobre as atividades desenvolvidas na escola, solicitar a participação dos pais etc.).

Este último dado sinaliza para o importante papel que os próprios alunos podem assumir diante das relações entre suas famílias e a escola, pois, geralmente, ao investigar os processos de comunicação entre a família e a escola, suas influências, intersecções e interações, as pesquisas focalizam especialmente o papel dos adultos nesta interrelação.

A partir dos relatos de pesquisas que, em seu desenho metodológico, investigaram a visão dos diferentes segmentos de participantes envolvidos na relação família-escola, pode-se observar o quanto esta relação se apresenta de maneira diferente para cada um deles. Se, por um lado, pais e professores compartilham a preocupação com o desempenho escolar dos filhos e alunos, de outro, não compartilham as mesmas ideias sobre como cada um desses segmentos pode contribuir para o sucesso dos filhos. Além disso, se para os pais e para a escola o rendimento escolar é um aspecto que motiva a relação família-escola, para os alunos, a cobrança quanto ao rendimento escolar é uma questão bastante presente e negativa.

A partir desta breve descrição de pesquisas científicas, entende-se que pontos importantes para a compreensão atual da relação família-escola foram sinalizados, além de outros que apontam para aspectos que precisam ser modificados em prol do sucesso desta relação.

Considerações Finais

Entre as instituições que se responsabilizam pelo processo educativo do ser humano tem-se a família e a escola. A literatura contemporânea indica que a família é caracterizada por, pelo menos, uma díade ou par e pela presença de intimidade na relação, e tem como função orientar os sujeitos no desenvolvimento e aquisição de comportamentos aceitos socialmente. A escola, por sua vez, tem como função a socialização do saber sistematizado historicamente.

Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva.

Analisando a história da relação que se estabeleceu entre escola e família ao longo do tempo, identifica-se que em certos momentos essa relação foi caracterizada em função de determinantes sociais e, em outros, em função de aspectos psicológicos da família e do próprio sujeito. Diz-se, de forma geral, que esta relação sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar.

A despeito das situações-problema que permeiam a relação família-escola, acredita-se que a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que têm uma formação específica. Contudo, os parâmetros para esta relação não devem se basear, apenas, na função de orientar os pais sobre como ensinar seus filhos, como tem preconizado a escola.

Diante destes aspectos, considera-se que a relação entre a família e a escola tem-se caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos, os quais se aborrecem com a relação em vez de tê-la como fonte de apoio e colaboração.

A relação entre família e escola se estabeleceu, e ainda se mantém, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Em virtude desta marca no entrelaçamento entre a família e a escola, as posturas relacionadas a esta relação caracterizam-se por ser defensivas e acusativas, como se cada um buscasse se justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação. Diante disso, um importante desafio surge para os pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação: o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento.

Para que este desafio seja superado é necessário o desenvolvimento de pesquisas que invistam no conhecimento da relação família-escola; por esta razão, defende-se a importância de novas investigações que procurem conhecer as práticas que a norteiam e a atuação dos profissionais que nela estão envolvidos, a fim de oportunizar a reflexão e implementação de novas possibilidades de intervenção que promovam mudanças significativas na relação família-escola.

QUESTÕES RELACIONADAS

1. De acordo com Oliveira (2002), os estudos sobre relação família-escola se dividem em dois enfoques. Quais são?

- A) Econômico e educativo
- B) Sociológico e psicológico
- C) Psicológico e pedagógico
- D) Cultural e biológico

Comentário: B está correta — os enfoques sociológico e psicológico são os principais para analisar essa relação

2. No enfoque sociológico, a família é responsabilizada por:

- A) Suporte psicológico da criança
- B) Formação social e moral, em contraste com os valores coletivos da escola
- C) Desempenho acadêmico dos filhos
- D) Aplicação de conteúdos escolares

Comentário: B é correta — o foco é no conflito entre o socializador familiar (valores individuais) e o escolar (valores coletivos)

3. Já no enfoque psicológico, a família é vista como responsável por:

- A) Comportamento disciplinado
- B) Formação psicológica e afetiva da criança
- C) Planejamento curricular
- D) Gestão escolar democrática

Comentário: B está certa — a dinâmica emocional familiar é apontada como determinante do rendimento e comportamento escolar .

4. Uma crítica comum em ambos os enfoques é que:

- A) A escola assume serviços comunitários
- B) A família é vista como agente incapaz e a escola assume sua função
- C) A escola delega completamente para a família
- D) Professores são substituídos pelos pais

Comentário: B está correta — há culpabilização da família e tendência da escola de assumir tarefas moralizadoras

5. Segundo Marques (1999), alguns professores atribuem ao contexto familiar a falta de interesse escolar dos pais, o que representa:

- A) Uma avaliação realista
- B) Uma “culpa à vítima” que não ajuda na relação colaborativa
- C) Uma estratégia positiva de motivação
- D) Um reconhecimento da autonomia dos pais

Comentário: B está correta — essa visão é pessimista e não favorece avanços na parceria

6. De acordo com Tancredi, Reali e Caetano, quem deve iniciar a parceria escola-família é:

- A) Os pais, para mostrar interesse
- B) A escola, que tem expertise em educação
- C) Órgãos governamentais
- D) As organizações comunitárias

Comentário: B está certa — cabe à escola o papel de iniciar a relação, pois possui formação e legitimidade para isso .

7. O modelo de envolvimento de Joyce Epstein prioriza:

- A) Exclusivamente ações da escola
- B) Ações dos pais em cinco tipos de envolvimento
- C) A substituição dos professores pelos pais
- D) A mediação apenas pela direção da escola

Comentário: B está correta — Epstein define seis (ou cinco, em adaptações) tipos de envolvimento centrados na ação dos pais

8. Um dos tipos de envolvimento proposto por Epstein é:

- A) Pais participando da direção escolar
- B) Pais definindo currículo nacional
- C) Pais substituindo professores em sala
- D) Pais eliminando regras disciplinares

Comentário: A está certa — um tipo de envolvimento é participação na tomada de decisões, como em conselhos .

9. A visão dos pais sobre sua função na relação escola-família aponta que:

- A) Devem ser protagonistas na gestão escolar
- B) A escola deve assumir a tarefa principal, e eles são suporte
- C) Eles devem criar currículo escolar
- D) Devem apenas pagar taxas

Comentário: B está correta — os pais veem seu papel como complementar e esperam que a escola conduza o processo .

10. Um dos principais desafios para um relacionamento harmonioso é:

- A) Comunicação unidirecional, iniciada apenas pela escola
- B) Excesso de envolvimento dos pais
- C) Nunca promover reuniões de pais
- D) Envolver advogados nas questões escolares

Comentário: A está correta — a comunicação geralmente vai da escola à família, motivada por problemas, sem diálogo contínuo

Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas



Retrato de um antigo quilombo, comunidade formada por famílias negras que fugiam da escravidão no Brasil Colônia: uma nova visão da história afro-brasileira (Reprodução/ANF)

Aprender e entender mais sobre as próprias raízes étnicas e culturais. Esta é a proposta do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, extensivo à história africana e indígena, uma disciplina obrigatória por força da Lei Federal 10.639/2003. Mais que proporcionar mudanças na perspectiva da educação brasileira, ela representa um dos maiores marcos relacionados a atuação dos movimentos negros e desenvolvimento de políticas públicas nacionais. Dessa forma, o tema busca combater o racismo em escolas públicas e privadas, bem como desconstruir preconceitos ainda presentes na sociedade.

Antes da lei, o ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana quase não apareciam nas salas de aula, num cenário que aos poucos, vem sendo modificado. Estes impactos são considerados positivos pelo coordenador do curso de Direito do Centro Universitário Tiradentes (Unit Pernambuco), professor Esdras Gusmão de Holanda Peixoto.

“Primeiro, fez uma completa revisão do papel que a cultura afro-brasileira desempenhava ou como ela era retratada no nosso sistema educacional. Então, por exemplo, nós começamos a revisar alguns temas, como a escravidão. As pessoas não são escravas, elas são escravizadas”, cita Esdras, destacando ser claramente equivocada a visão retratada anteriormente nos livros escolares, segundo a qual os africanos escravizados eram submissos e passivos.

O professor diz ainda que outra visão equivocada que acaba desfeita com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é o eurocentrismo do conteúdo, isto é, a história do mundo sob a ótica da Europa e dos Estados Unidos, e nas quais os negros e a África quase nunca apareciam. “Estudávamos sobre idade média, renascimento, reformas, as revoluções inglesa, industrial, francesa, americana e não se estudava nada do que estava acontecendo na África, essa África que penetrou fortemente no Brasil pela escravidão. Então, o primeiro efeito é colocar a perspectiva das vivências e do mundo africano dentro da nossa própria esfera de conhecimento”, comenta Peixoto.

Outro aspecto desta visão é o ensino religioso, no qual boa parte dos professores e escolas centra o conteúdo no cristianismo, causando uma exclusão das religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé. “Seja de um viés católico, ou protestante, é comum observar uma desvalorização, falta de interesse ou até mesmo uma certa demonização dos cultos africanos. Geralmente, quando buscam exemplificar algum tipo de conduta do mal, não se fala da prática de um assassinato, da de uma discriminação, homofobia ou transfobia. O que se fala especificamente, é dos cultos de matriz africana”, exemplifica.

Racismo estrutural

Para o professor, a forma como a escravidão e a população negra eram ensinadas nas escolas, antes da lei de 2003, ajudou a criar “um estigma perverso que ainda recai sob a população negra no Brasil”, pois a formação da imagem que o brasileiro tem da sua própria gente acontece ainda na formação escolar. Daí, surge o racismo estrutural, presente até hoje nas instituições e nas estruturas sociais do país, o que inclui escolas.

“O que eu quero falar com racismo estrutural? É esse que é mais sutil, que não está nas pessoas, mas está nos processos e nas instituições. Por exemplo, é comum perceber a imagem de uma pessoa negra no serviço de limpeza, no serviço da merenda. Mas em cargos mais altos e até na direção da escola, não é. Existe poucos professores negros e professoras negras no Brasil, isso tanto na escola privada quanto na escola pública”, explica Esdras.

O professor de Direito avalia que o Brasil se engajou tardiamente em políticas de direitos humanos, de relações inter-raciais nos ambientes escolares e de informação, o que só começou a ser implementado no começo deste século. Um exemplo está nas cotas para negros em concursos públicos e universidades públicas. “Tudo isso é muito importante que se mantenha para que a gente tenha uma sociedade mais plural e perceba mais como gente brasileira, fruto dessas diversas origens e todas elas muito respeitadas e muito valorizadas”, concluiu.

As histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena no Brasil são ricas e complexas, resultando de séculos de interação e resistência. A influência africana se manifesta em diversos aspectos da cultura brasileira, desde a culinária (com pratos como feijoada e acarajé) até a música e a dança (com o samba, o maracatu e a capoeira). A cultura afro-brasileira, que emerge da mistura entre as tradições africanas e o contexto brasileiro, é um exemplo de resistência e identidade. A presença indígena, por sua vez, marca a história do país com suas culturas, línguas e práticas, como a agricultura e a medicina tradicional.

Cultura Africana:

- **Origens e Diversidade:**

A cultura africana é um sistema complexo e diversificado, com milhares de anos de desenvolvimento e uma grande variedade de etnias, cada uma com suas tradições, línguas e práticas sociais.

- **Herança no Brasil:**

A influência africana no Brasil se manifesta na música, dança, culinária, religião e outras formas de expressão cultural, como a capoeira e o candomblé.

Cultura Afro-Brasileira:

- **Fusão e Criação:**

A cultura afro-brasileira nasce da fusão entre as tradições africanas e o contexto brasileiro, com a adição de influências indígenas e europeias.

- **Resistência e Identidade:**

A cultura afro-brasileira é um exemplo de resistência contra a escravidão e a discriminação, bem como de construção de uma identidade cultural própria.

Cultura Indígena:

- **Riqueza e Diversidade:**

A cultura indígena no Brasil é rica e diversa, com diferentes povos e línguas, cada um com suas próprias tradições e costumes.

- **Preservação e Resistência:**

Os povos indígenas continuam lutando para preservar suas culturas e tradições, enfrentando desafios como a perda de terras e a violência.

Interações e Reflexões:

- **Diálogo e Reconhecimento:**

É importante reconhecer e valorizar a diversidade étnica e racial da sociedade brasileira, promovendo o diálogo e o respeito entre diferentes culturas.

- **Ensino e Formação:**

O estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena é fundamental para a formação cidadã, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

- **Lei 11.645/08:**

A Lei que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas é um marco importante para a valorização e o reconhecimento dessas culturas.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”
(NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

QUESTÕES RELACIONADAS

1. A Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatórios os estudos de história e cultura:

- A) Apenas afro-brasileira nas escolas
- B) Afro-brasileira e africana
- C) Afro-brasileira e indígena
- D) Apenas indígena

Comentário: C está correta. A lei unificou o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da educação básica

2. Antes da Lei 11.645/2008, a Lei 10.639/2003 previa apenas:

- A) Ensinar história afro-brasileira
- B) Ensinar história indígena
- C) Suprimir o Dia da Consciência Negra
- D) Ensino de história europeia

Comentário: A. A Lei 10.639/03 incluía apenas a Afro-Brasileira; a indígena foi incorporada posteriormente pela 11.645/08

3. Segundo o Art. 26-A, o ensino das culturas afro-brasileira e indígena deve ocorrer:

- A) Em disciplina exclusiva
- B) Em todo o currículo, especialmente em artes, história e literatura
- C) Apenas em aulas de geografia
- D) Somente em eventos escolares

Comentário: B está correta — a lei versa que os conteúdos devem permear o currículo, sobretudo nas áreas artísticas, literárias e históricas en.wikipedia.org.

4. O objetivo principal da Lei 11.645/2008 é:

- A) Somente incluir os povos indígenas nos livros
- B) Valorizar a diversidade cultural e combater o preconceito
- C) Reduzir aulas de geografia
- D) Oficializar o ensino domiciliar

Comentário: B está correta — a lei visa combater o racismo estrutural e valorizar a diversidade cultural brasileira

5. Um dos maiores desafios na implementação da lei é:

- A) Abundância de materiais adequados
- B) Falta de formação e resistência docente
- C) Demanda excessiva dos pais
- D) Aparatos tecnológicos avançados

Comentário: B. A carência na formação de professores e a resistência ideológica dificultam a implementação

6. A adoção da Lei 11.645/2008 reflete:

- A) Um movimento do Judiciário isolado
- B) Uma ação de ativismo social e político pela diversidade
- C) Exclusivamente decisão da UNESCO
- D) Incentivos empresariais

Comentário: B está correta — a inclusão das temáticas foi fruto da mobilização de movimentos sociais, negros e indígenas .

7. Segundo as Diretrizes Curriculares, o ensino das culturas deve promover:

- A) Memorização decorativa
- B) Consciência histórica, fortalecimento de identidades e combate ao racismo
- C) Exclusivo ensino oral sem registros
- D) Ensino só em laboratórios

Comentário: B está certo — as DCNs preveem três objetivos: consciência, identidade e ações antirracistas

8. Um avanço legal trazido pela lei foi:

- A) Substituir o currículo nacional
- B) Incluir a história africana e indígena como conteúdo obrigatório no currículo escolar
- C) Tornar opcional o ensino da cultura indígena
- D) Excluir o Dia da Consciência Negra

Comentário: B. A inclusão formal desses conteúdos no currículo é um avanço legal e simbólico importante

9. Uma consequência negativa da não implementação é:

- A) Supressão do Ensino Religioso
- B) Persistência de estereótipos e eurocentrismo nas narrativas escolares
- C) Aumento da violência nas escolas
- D) Saturação de conteúdos escolares

Comentário: B está correta — a ausência deixa a História eurocêntrica, perpetuando visões estereotipadas .

10. Para implementar bem a lei, é necessário:

- A) Ignorar as comunidades afro e indígenas
- B) Realizar formação docente, produzir materiais adequados e envolver a comunidade
- C) Transferir o conteúdo para disciplinas extras
- D) Ensinar apenas no Dia da Consciência Negra

Comentário: B é a resposta certa — são medidas eficazes e apontadas pela lei e pesquisadores para implementar os conteúdos

Educação, inclusão e direitos humanos

A educação em direitos humanos é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, promovendo o respeito à diversidade e a garantia de direitos para todos. A educação inclusiva, por sua vez, visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver seu potencial.

Educação em Direitos Humanos:

- **Objetivos:**

A educação em direitos humanos busca formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes, capazes de defender seus direitos e os direitos dos outros.

- **Princípios:**

A educação em direitos humanos se baseia em princípios como igualdade, respeito à diversidade, não discriminação e participação.

- **Importância:**

A educação em direitos humanos contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, combatendo o preconceito e a violência.

Educação Inclusiva:

- **Definição:**

A educação inclusiva consiste em adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de todos os alunos, garantindo que todos possam aprender juntos.

- **Importância:**

A educação inclusiva promove a diversidade, combate o preconceito e garante que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade.

- **Princípios:**

A educação inclusiva se baseia nos princípios de igualdade de oportunidades, participação e respeito à diversidade.

- **Desafios:**

Apesar da importância da educação inclusiva, ainda há desafios a serem superados, como a falta de infraestrutura adequada e a falta de treinamento para os professores.

Interligação:

A educação em direitos humanos e a educação inclusiva são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação em direitos humanos contribui para a formação de cidadãos conscientes e atuantes, capazes de defender seus direitos e os direitos dos outros, enquanto a educação inclusiva garante que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver seu potencial. Ao integrar esses dois pilares, é possível construir uma educação que valorize a diversidade, combata o preconceito e promova a igualdade de oportunidades para todos.

QUESTÕES RELACIONADAS

1. Qual é o principal objetivo da educação em direitos humanos?

- A) Ensinar apenas sobre leis internacionais.
- B) Formar cidadãos conscientes e ativos na defesa de direitos.
- C) Ensinar técnicas jurídicas aos estudantes.
- D) Treinar defensores públicos.

Comentário: B está correta — o foco é formar pessoas críticas e atuantes na defesa dos direitos próprios e dos outros.

2. Entre os princípios da educação em direitos humanos, incluímos:

- A) Competitividade e obediência.
- B) Igualdade, respeito à diversidade, não discriminação e participação.
- C) Meritocracia e restrição de acesso.
- D) Seletividade e exclusão.

Comentário: B, pois esses são os valores fundamentais que orientam essa prática educativa.

3. A principal meta da educação inclusiva é:

- A) Incluir apenas estudantes com alta performance.
- B) Adaptar a escola para atender a todos e promover aprendizado em conjunto.
- C) Separar estudantes por nível de habilidade.
- D) Substituir a educação regular pela especial.

Comentário: B está correta — trata-se de garantir educação de qualidade para todos, ajustando práticas pedagógicas às necessidades individuais.

4. Um dos maiores desafios da educação inclusiva é:

- A) Excesso de recursos financeiros.
- B) Escassez de infraestrutura adequada e falta de formação docente.
- C) Alto número de professores especializados.
- D) Plenitude de materiais acessíveis.

Comentário: B está correta — dados da UNESCO mostram falta de infraestrutura e formação como barreiras significativas

5. Dados da UNESCO indicam que, durante a pandemia, cerca de quantos países em níveis mais baixos ofereceram suporte específico a alunos vulneráveis?

- A) 90%
- B) 60%
- C) Apenas 40%
- D) 100%

Comentário: C — apenas cerca de 60% dos países ofereceram suporte, e cerca de 40% nem chegaram a isso

6. Segundo a UNESCO, crianças com deficiência são ___ vezes mais propensas a nunca frequentar a escola.

- A) 1,5
- B) 2,5
- C) 5
- D) 10

Comentário: B — o risco é aproximadamente **2,5 vezes maior** .

7. A educação inclusiva se sustenta em três pilares. Quais são?

- A) Desempenho, mérito e padronização.
- B) Igualdade de oportunidades, participação e respeito à diversidade.
- C) Exclusão, competitividade e elitismo.
- D) Disciplina, segregação e avaliação rigorosa.

Comentário: B — são os princípios centrais que orientam práticas inclusivas.

8. O Universal Design for Learning (UDL) é uma estratégia que:

- A) Padroniza materiais de ensino para todos.
- B) Facilita a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis a grupos diversos.
- C) Impõe currículos rígidos.
- D) Exclui alunos com deficiência.

Comentário: B — o UDL promove ajustes recompensadores que beneficiam tanto alunos com deficiência quanto outros grupos

9. Segundo as convenções internacionais (como CRPD), a educação inclusiva deve:

- A) Ser garantida apenas para pessoas com deficiência motora.
- B) Assegurar acesso igualitário a todos os níveis de ensino, com apoios específicos.
- C) Isolar alunos com deficiência em escolas especiais.
- D) Priorizar apenas a educação superior.

Comentário: B está correta — o CRPD exige acesso inclusivo e apoio, como intérpretes de Libras, Braille e formação docente .

10. A interligação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva permite:

- A) Ensinar direitos apenas em disciplinas específicas.
- B) Construir uma escola que valorize a diversidade, combata o preconceito e promova igualdade.

- C) Priorizar apenas alunos sem deficiência.
- D) Excluir temas controversos do currículo.

Comentário: B está correta — a união desses pilares cria ambientes democráticos e inclusivos que valorizam todos os estudantes.

Educação socioambiental

A necessidade de preservação do meio ambiente é uma das discussões mais importantes e urgentes da atualidade. O tema, hoje pauta constante da agenda internacional, começou a ser abordado mais diretamente somente a partir de 1972, ano da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Estocolmo, na Suécia.

Vinte anos após a conferência de Estocolmo, foi realizada, na cidade do Rio de Janeiro, a Rio-92. O objetivo central dessa edição da conferência era o de informar que, se todos os países em desenvolvimento buscassem alcançar os mesmos padrões e índices de produção dos países mais ricos, chamados de desenvolvidos, os recursos naturais não seriam suficientes, o que causaria graves e irreversíveis danos ambientais. O encontro, que reuniu 62 chefes de Estado, 43 primeiros-ministros e 8 vice-presidentes, entre outras lideranças mundiais, ganhou o sugestivo título de "Cúpula da Terra".

Desde 1995, vem sendo realizada anualmente pela ONU a Conferência das Partes (COP, do inglês *Conference of the Parties*). Durante esses encontros, ao longo dos anos, foram criadas iniciativas ambientais relevantes, como, na COP 3, o Protocolo de Kyoto (com propostas de metas para a contenção das emissões de gases de efeito estufa), e na COP 21, o Acordo de Paris (mobilização global para limitar o aquecimento global em até 1,5°C), entre outras.

Em novembro de 2023, acontecerá nos Emirados Árabes Unidos a 28ª edição da conferência, a COP28. Para Majid Al Suwaidi, diretor do evento, transição energética, finanças, mitigação das desigualdades sociais e adaptação são os quatro temas que nortearão as negociações dos países, por serem considerados essenciais para a garantia de um futuro limpo e sustentável.

Ainda segundo Majid, o Brasil tem uma posição de protagonismo na conferência, em razão dos esforços do país para se reinserir na agenda ambiental global, com ações como: a recuperação do Fundo Amazônia, com captação de recursos para o combate ao desmatamento e a promoção da conservação e do uso sustentável da Amazônia Legal, além do apoio ao desenvolvimento de sistemas de monitoramento e controle do desmatamento no restante do Brasil e

em outros países tropicais; a correção da meta climática brasileira, com redução nas emissões de 48% até 2025 e de 53% até 2030; a reformulação do Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima (CIM), que busca reestruturar a política climática brasileira; entre outras.

O Brasil também sediará a 30ª edição da conferência, a COP30, em novembro de 2025, em Belém, no Pará. A candidatura foi apresentada pelo presidente Lula logo após ser eleito em 2022, e a confirmação aconteceu em maio deste ano.

Para além dessa importante reinserção do país na agenda internacional sobre o tema, é de grande relevância que o assunto esteja presente no dia a dia da sociedade. É nesse sentido que entra como alicerce fundamental para a temática a educação socioambiental.

Educação socioambiental: conceitos e políticas públicas

A palavra socioambiental é um neologismo que visa abordar questões relacionadas ao meio ambiente e à sociedade. Segundo o Dicionário Ambiental, desenvolvido pela Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente do Estado de São Paulo, a ideia de unir sociedade e meio ambiente é “abordar os problemas de uma nova maneira, pois, historicamente, a humanidade fez uma divisão entre natureza e cultura, natureza e homem”.

O texto, de autoria de Rozélia de Medeiros e edição de Rachel Azzari, menciona ainda que abordar uma questão de maneira socioambiental vai muito além de cumprir as leis referentes ao meio ambiente, resíduos, preservação de biomas, é entender que a sociedade está no planeta e faz parte dele e que a qualidade de vida, incluindo a dos animais e vegetais, deve ser pensada de forma global.

Segundo Sheila Ceccon, responsável pela dimensão socioambiental de projetos e assessorias no Instituto Paulo Freire, educação socioambiental é aquela que forma sujeitos comprometidos com a valorização da vida, em todas as suas formas, e que respeitam os outros, o mundo e a si mesmos:

Sujeitos cujas práticas diárias são intencionais, impregnadas de sentido. Percebem a inter-relação existente entre as atitudes individuais e os impactos socioambientais locais, regionais e planetários. Cidadãos que não se contentam em agir individualmente de forma responsável, mas ocupam os espaços de participação social buscando contribuir para a transformação de atitudes de tantos outros sujeitos. Homens e mulheres que exercem ativamente sua cidadania, acreditando na possibilidade de transformar a realidade tornando-a mais justa e mais feliz.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelecida pela Lei nº 9.795, de 1999, a menciona em seu artigo primeiro:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

O segundo artigo da PNEA define ainda que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo”. Assim, o meio ambiente passou a ser um tema obrigatório dos currículos escolares, pensado para ser abordado de forma interdisciplinar e contínua.

A educação socioambiental, portanto, não é tema de uma disciplina específica, deve ser tratada de forma transversal nas escolas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que regulam e descrevem os procedimentos a serem adotados pelas instituições escolares para promover a educação socioambiental, o tema pode ser trabalhado sob uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como a LDB e os PCNs, indica a inserção da educação socioambiental nos currículos escolares:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Esse tema voltou à pauta recentemente em razão da reinserção do Brasil na agenda internacional ligada às mudanças climáticas e entrou em debate novamente no Congresso Nacional. Em audiência pública na Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados, realizada em junho de 2023, especialistas defenderam que a educação climática deve continuar integrada às demais disciplinas do currículo escolar e não ser oferecida como conteúdo isolado.

Suely Araújo, conselheira do Observatório do Clima – rede de organizações não governamentais que atuam em mudanças climáticas no Brasil –, que participou desse debate desde a época da elaboração da Lei de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), lembrou que já ocorreu uma ampla discussão com especialistas em Pedagogia e em

políticas ambientais para decidir se a educação socioambiental deveria ser inserida nos currículos como uma nova disciplina. Ao final, optou-se pela não criação dessa disciplina.

Para Suelly, inserir o tema como uma nova disciplina agora pode gerar uma reação negativa por parte dos estudantes. “Eu acho que o mais forte é quando nós conseguimos espalhar a questão ambiental em toda a formação do aluno nos diferentes níveis de ensino”, disse.

Educação socioambiental nas escolas

E como isso tem se dado nas escolas? Apesar de bastante difundida, e do consenso sobre a urgência do tema na sociedade, a educação socioambiental ainda enfrenta desafios.

A publicação *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?*, lançada em 2007 pelo Ministério da Educação e pela Unesco, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada sobre a realidade dessa questão nas escolas de Ensino Fundamental brasileiras.

Iniciada em 2005, a pesquisa partiu da constatação da universalização da educação ambiental. Dados do Censo Escolar mostravam que, em 2001, somente 61,2% das escolas declararam trabalhar com essa questão, mas, em 2004, esse percentual já era de 95%. Então, foi realizada uma análise qualitativa com 418 escolas para buscar responder como a educação ambiental estava sendo desenvolvida naquele momento; quais eram seus objetivos, os atores envolvidos e o grau de participação na implementação; e como se dava a integração entre a unidade escolar e a comunidade.

Entre os principais achados da pesquisa está o fato de que a maioria dos projetos relacionados ao tema foram iniciados por motivação de um professor ou de um grupo de professores, por conta dos parâmetros estabelecidos pelo governo, por problemas ambientais na comunidade ou por interesse dos alunos. Apesar de ser um levantamento mais antigo, alguns dos desafios mapeados na ocasião ainda persistem.

Um deles certamente refere-se à formação dos professores para abordarem o tema em suas disciplinas. Na matéria *“Os desafios da educação ambiental”*, Luiz Marcelo de Carvalho, professor do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro e coordenador do grupo de pesquisas Temática Ambiental em Processo Educativo, afirma que, além da ausência de um treinamento adequado para trabalhar o assunto, há a ausência de um projeto pedagógico que auxilie os professores na tarefa.

Carvalho afirma ainda que, embora existam pesquisas sobre educação ambiental, pouco se sabe sobre o que ocorre, efetivamente, nas escolas. É possível citar desde a realização de ações comemorativas, como o Dia do Meio Ambiente, até a inclusão de disciplinas sobre o tema em suas grades curriculares. “Agora, uma perspectiva que me parece mais concreta, eficiente, é o desenvolvimento do tema por meio de projetos. Isso é interessante porque permite uma multiplicidade de experiências e vivências a partir de diferentes áreas curriculares, o que dá uma compreensão muito mais ampla da questão”, afirma.

Entender essa interdisciplinaridade e conseguir aplicá-la em sala de aula são desafios que esbarram, muitas vezes, justamente na formação dos professores de diferentes disciplinas. E pelo fato de a educação ambiental apresentar temas e problemas em diferentes contextos e esferas de interação, por não ser uma disciplina específica, é necessário que os estudantes tenham contato com toda a complexidade dessa área, que envolve aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais.

Segundo Elza Neffa, professora da Faculdade de Educação e coordenadora do Núcleo de Referência em Educação Ambiental da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em seu [artigo](#) para a revista *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, só é possível dar conta da complexidade socioambiental a partir de uma “perspectiva inter e transdisciplinar, considerando o meio ambiente em sua totalidade e a interdependência entre o meio natural, o econômico e o social, sob o enfoque da sustentabilidade”.

Além da formação docente e da importância de se trabalhar de forma inter e multidisciplinar, ela aponta ainda uma questão relacionada às diferentes vertentes que podem existir sobre a educação socioambiental. Neffa menciona a existência de três macrotendências como modelos político-pedagógicos no Brasil: a conservadora, a pragmática e a criativa.

Segundo ela, a vertente conservadora está vinculada ao que a pesquisadora cita como “pauta verde”, “pois se baseia nos princípios da ecologia, na relação afetiva entre ser humano e natureza, e na mudança de comportamentos individuais”. A vertente pragmática relaciona-se a uma “pauta marrom”, ou seja, está ligada a questões como consumismo, consumo sustentável, economia de energia e de água, mercado de carbono, ecotecnologias, redução da pegada ecológica. A vertente crítica parte da ideia de que a educação socioambiental “não encontra respostas em soluções reducionistas; incorpora questões culturais e subjetivas que surgem com as transformações das sociedades, com a ressignificação da noção de política e com a politização da vida cotidiana e da esfera privada”.

Alguns exemplos de experiências relacionadas à educação ambiental nas escolas podem ser encontrados no Banco de Soluções, no presente Observatório de Educação, em depoimentos de gestores, professores, alunos e familiares que relatam práticas unindo aprendizagem e ações socioambientais. O que é comum a todas as experiências relatadas é que não houve a atuação de apenas um professor em sala de aula, mas o envolvimento de docentes de diferentes disciplinas, em conjunto com a gestão escolar, para a promoção das iniciativas.

As experiências relatadas estão associadas a atividades concretas e práticas, tanto na escola quanto na comunidade ao redor.

Destacamos do banco um exemplo, o dos Projetos interdisciplinares para consciência ambiental, realizados pelos alunos do colégio Desembargador Dilermando Meireles, no município de Novo Gama (GO). Nessa iniciativa, um trabalho conjunto entre os professores de Biologia, Química, Física e Matemática, foi criada uma proposta pedagógica multidisciplinar com foco no incentivo à iniciação científica, aliando conhecimento, consciência ambiental e sustentabilidade. A ação deu origem a uma horta que fornece alimentos para a própria escola.

Educação socioambiental: desastres e racismo ambiental

A tese de doutorado de Patrícia Matsuo, do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP), cujo texto original transformou-se no livro *Práticas escolares de educação em redução de riscos e desastres socioambientais*, indica também que a educação ambiental nas escolas pode contribuir para a prevenção de desastres socioambientais.

A pesquisadora destaca que metodologias inovadoras nas escolas podem formar a consciência de bons cidadãos. Em sua tese, cita atividades educativas que incluem trabalhos práticos, como o monitoramento da precipitação de chuvas nas áreas das escolas, realizado pelos alunos com pluviômetros feitos com garrafas PET.

Matsuo aponta ainda o fato de os exercícios e práticas terem sido desenvolvidos de forma multidisciplinar nas escolas. “O trabalho é uma forma de reconhecimento desses professores e professoras pelas ações que estão desenvolvendo em torno da escola. Eles estão construindo conhecimentos em redução e prevenção de riscos e desastres, além de serem agentes ativos no desenvolvimento de metodologias educativas inovadoras”, afirma.

Outro ponto importante sobre educação ambiental é o seu papel no combate ao racismo ambiental. O jornalista Jefferson Barbosa, integrante do coletivo Voz da Baixada e editor do Perifa Connection, apresentou uma perspectiva

da juventude periférica brasileira na cobertura da 25ª COP: “O debate climático não pode ser mais um reproduzidor das desigualdades que a sociedade brasileira cristaliza.”

A questão levantada por Jefferson vai ao encontro da concepção de racismo ambiental, que vem sendo cada vez mais utilizada pelo movimento negro no Brasil para discutir os impactos da mudança climática e das decisões dos governos sobre a vida da população negra e periférica. O termo racismo ambiental foi cunhado por Franklin Chavis, líder afro-americano de direitos civis, na década de 1980:

O conceito surgiu nos Estados Unidos em um contexto de manifestações do movimento negro contra injustiças ambientais. O termo faz referência às formas desiguais pelas quais etnias vulnerabilizadas são expostas às externalidades negativas e a fenômenos ambientais nocivos como consequência de sua exclusão dos lugares de tomada de decisão.

Porém, quando o assunto é clima, é pouco usual encontrar estudos nas universidades que relacionam questões ambientais e desigualdades sociais, conforme afirma Huri Paz, mestrando em Sociologia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e pesquisador do núcleo Afro/Cebrap. Paz, em seu artigo “Racismo ambiental e mobilidade urbana na cidade do Rio de Janeiro: estudo de caso sobre a Perifa Connection”, busca compreender as relações entre as atividades ligadas ao racismo ambiental e a mobilidade urbana na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo ele, “esse conceito passa por transformações para a gente conseguir interpretar outros fenômenos que também são associados ao racismo ambiental”. Por exemplo, é possível entender como racismo ambiental a existência de áreas de risco suscetíveis a enchentes e deslizamentos de terra. De acordo com Paz, você não necessariamente precisa colocar um lixão ao lado da favela para que ela sofra racismo ambiental. Mas a partir do momento que você tem uma cidade e um estado que joga a população negra para as periferias, que têm risco de isso acontecer, você também está provocando racismo ambiental.

Nesse sentido, apesar de todos os desafios de trabalhar temas relacionados ao meio ambiente nas escolas, a educação socioambiental claramente tem um papel central para o desenvolvimento de um país que se preocupa com as mudanças climáticas, com a interação dos seus cidadãos com o meio em que vivem e, especialmente, com o combate às desigualdades.

QUESTÕES

1. A educação socioambiental difere da educação ambiental porque:

- A) Ensina somente sobre reciclagem
- B) Aborda as relações entre meio ambiente, sociedade, economia e cultura
- C) Foca somente no meio natural
- D) É aplicada apenas em empresas

Resposta: B

Comentário: Ela integra aspectos sociais, econômicos e culturais, indo além da simples transmissão de informações sobre a natureza

2. Segundo Sheila Ceccon, a educação socioambiental busca formar:

- A) Consumidores conscientes
- B) Cidadãos ativos, comprometidos com a transformação socioambiental
- C) Técnicos especializados em ecologia
- D) Meros espectadores das questões ambientais

Comentário: B está correta — cidadãos que atuam coletivamente para transformar realidades

3. Quais são os principais objetivos da educação socioambiental?

- A) Conscientizar, promover participação, incentivar sustentabilidade e fortalecer cidadania
- B) Ensinar apenas reciclagem e compostagem
- C) Produzir mão de obra ecologicamente correta
- D) Aumentar o lucro de empresas verdes

Comentário: A está correta — são os quatro objetivos centrais elencados no texto.

4. Um dos princípios destacados pela PNEA (1999) é:

- A) Neutralidade política nas escolas
- B) Abordagem interdisciplinar e contínua da educação ambiental em todos os níveis
- C) Educação ambiental isolada em disciplinas específicas
- D) Restrição da educação ambiental ao ensino universitário

Comentário: B está certa — a PNEA estabelece a educação ambiental como componente permanente e transversal

5. Em escolas, a educação socioambiental pode ser aplicada por meio de:

- A) Apenas aulas teóricas
- B) Projetos de reciclagem, hortas escolares e visitas a espaços naturais
- C) Exclusivamente provas sobre ecologia
- D) Redução do consumo de conteúdo acadêmico

Comentário: B é correta — atividades práticas integradas ao currículo são essenciais

6. Em empresas, ações de educação socioambiental:

- A) Apenas diminuem custos
- B) Envolvem redução de recursos, gestão de resíduos e apoio a comunidades
- C) São obrigatórias por lei federal
- D) Substituem o ensino formal

Comentário: B está correta — empresas implementam práticas de responsabilidade socioambiental e também apoiam ações comunitárias

7. Um benefício da educação socioambiental é:

- A) Aumentar o consumo de energia
- B) Preparar cidadãos para enfrentar desafios ambientais com consciência crítica
- C) Reduzir a participação comunitária
- D) Substituir disciplinas tradicionais

Comentário: B está correta — a formação de cidadãos críticos é um dos principais benefícios

8. A tríade da sustentabilidade aborda dimensões:

- A) Ambiental, econômica e social
- B) Política, tecnológica e espiritual
- C) Biológica, religiosa e militar
- D) Filosófica, artística e esportiva

Comentário: A está correta — as três dimensões são interdependentes e fundamentais

9. Participação cidadã no contexto socioambiental:

- A) É irrelevante
- B) Fortalece a democracia e torna soluções mais representativas
- C) Deve ser evitada para manter ordens hierárquicas
- D) É apenas uma formalidade

Comentário: B está correta — participação ativa torna as políticas mais legítimas e eficazes

10. Um desafio comum na prática socioambiental é:

- A) Falta de interesse dos estudantes
- B) Dificuldade em alinhar teoria e prática e falta de formação docente
- C) Excesso de recursos financeiros
- D) Ausência de políticas públicas

Comentário: B está correta — alinhar teoria e prática e capacitar professores são barreiras significativas.

Educação para as relações de gênero e sexualidade

Diversidade sexual e de gênero também tem sido um tema constante na mídia, através das novelas, do cinema, da publicidade, dos programas de auditório para jovens, das revistas voltadas para o público adolescente etc., o que certamente tem forçado a escola a debater o tema, trazido às vezes espontaneamente pelos/as próprios/as alunos/as. No entanto, essa excessiva discursividade da mídia em relação ao tema nem sempre tem resultado em uma diminuição dos sintomas de sexismo e homofobia. Se a visibilidade de formas alternativas de viver a sexualidade, tematizadas pela mídia, impõe certo reconhecimento das causas ligadas às minorias sexuais e de gênero, forçando também a escola a rever padrões normativos que produzem a sexualidade das/dos estudantes, por outro lado também não deixa de acirrar manifestações de grupos mais conservadores. Pois, em um momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro.

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares. No plano acadêmico internacional, esse movimento surgiu com os departamentos de Estudos da Mulher e, posteriormente, com os Estudos

de Gênero e os Estudos Gays e Lésbicos, em algumas das universidades americanas, sempre no esforço de criar alternativas e formas de resistências aos sintomas de sexismo, machismo e homofobia e, ao mesmo tempo, fazendo com que tais temas pudessem ser abordados também nas pesquisas acadêmicas.

No cenário brasileiro, tal debate esteve restrito durante vários anos a áreas como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária, sendo bastante sintomática sua ausência, mais particularmente, nos estudos da Educação. Contudo, neste último campo, a grande guinada nos estudos de gênero deu-se nos anos de 1990. Entre alguns dos trabalhos desse período estão as pesquisas da historiadora brasileira Guacira Lopes Louro acerca da exclusão das minorias de gênero na história da educação. A singularidade do trabalho de Louro está nos recursos metodológicos de suas análises, baseadas não mais no discurso marxista ou nas pedagogias da conscientização, mas nas teorias pós-estruturalistas, e na grande divulgação que teve a publicação de seu livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997). Desde então, pesquisadoras/es da área da Educação, de importantes centros universitários do país, têm debatido temas como gênero e sexualidade a partir de uma visão culturalista, rompendo com o paradigma biologizante predominante.

Apesar deste avanço, podemos ainda detectar várias lacunas, a exemplo da resistência de instituições financiadoras de pesquisa como o CNPq, acerca da reivindicação pela criação de uma nova área de conhecimento que englobe os estudos de gênero na Educação. Minorias sexuais e de gênero também são temas ausentes no tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora estes ressaltem a necessidade de se tratar a sexualidade como tema transversal, nada é mencionado, mais especificadamente, em relação à homossexualidade. Nos objetivos da proposta menciona-se apenas o respeito à "diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano" (Brasil, 1997, p. 133); ou, ainda, "reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas" (idem, *ibid.*). Sem uma referência explícita ao tema da discriminação contra homossexuais e outras diversidades sexuais (como travestis, transexuais, bissexuais etc.) no espaço escolar, resta ao/a educador/a apenas a interpretação da necessidade ou não da inclusão do tema a partir da leitura dos objetivos, já que pode interpretá-los apenas como a necessidade de questionar as representações sociais acerca do masculino e do feminino, sem mencionar outras práticas sexuais que sejam divergentes da norma heterossexual. Mesmo nas Conferências Ibero-Americanas sobre a Educação, a homossexualidade é tema ausente. Em consonância com as políticas de inclusão, presentes no discurso atual da educação, chegam a mencionar a necessidade de políticas de inclusão das mulheres, mas nada é mencionado em relação ao combate à homofobia, e a necessidade da inclusão do tema da diversidade sexual no espaço acadêmico. Essa ausência também é bastante comum nas políticas de Direitos Humanos no Brasil. Qualquer brasileira/o pode se lembrar facilmente de vários nomes da política nacional que defendem publicamente causas ligadas aos direitos das minorias étnicas e raciais, aos direitos da mulher e aos direitos de presidiários/as, mas que se escondem quando o assunto em pauta é o combate à homofobia ou a reivindicação de direitos por parte dos grupos GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros).

Para entendermos a ausência do tema da diversidade sexual e de gênero durante muito tempo na área da Educação, podemos recorrer às análises de pesquisadores/as como Silva (1993, 2000, 1994, 1998), Larrosa (1994) e Walkerdine (1998). Para estes autores/as, há uma persistência na educação de proposições cristalizadas e essencialistas para pensar a identidade, que podemos transferir também para nossa análise acerca do gênero. A educação foi marcada por uma concepção do sujeito baseada em proposições herdadas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, repletas de descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia, e particularmente por uma determinada leitura darwinista da evolução, fazendo com que o olhar sobre a diversidade fosse ordenado e sistematizado em uma escala hierárquica de desenvolvimento. Contudo, para Larrosa (1994, p. 40):

O sujeito individual descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que se desenvolve de forma natural sua autoconsciência nas práticas pedagógicas, ou que recupera sua verdadeira consciência de si com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um dado não problemático. Mais ainda, não é algo que se possa analisar independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógico e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é.

Esse olhar psicologizante sobre o sujeito educacional tem com um dos seus principais exemplos os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, fortemente influenciados pelo modelo construtivista, o que, para autores como Tomaz Tadeu da Silva, traz consequências conservadoras para o discurso da educação:

A predominância do construtivismo tem consequências conservadoras, na medida, sobretudo, em que representa a volta do predomínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia. (Obviamente alguns de seus defensores dirão que não se trata de uma Psicologia, mas de uma Epistemologia. Sim, talvez, mas de uma Epistemologia muito particular, muito restrita, uma Epistemologia Psicológica). Como se sabe, a Pedagogia e a Educação moderna se desenvolveram,

em grande parte, sob a égide da Psicologia. Foi essa que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle (...) uma conexão entre um projeto de contenção e de governo de massas e um projeto psicológico de transformação na produção do "indivíduo". (Silva, 1993, p. 4)

Essas análises se apóiam na perspectiva dos Estudos Culturais que compartilhamos neste texto. Tais estudos possibilitam novas perspectivas mesmo para se pensar as diferenças sexuais e de gênero. Eles têm sua origem a partir da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, Inglaterra, na década de 1960. As orientações marxistas eram predominantes no início, mas, aos poucos, também se abriu espaço para uma multiplicidade de outros enfoques teóricos, sendo que uma parte bastante significativa desses estudos tem se ancorado, desde a década de 1980, na produção pós-estruturalista francesa de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jacques Derrida. Assim, entendemos sexualidade no sentido analisado por Foucault (1988), ou seja, como um dispositivo da modernidade constituído por práticas discursivas e não-discursivas que produzem uma concepção do indivíduo enquanto sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normalizar, controlar e estabelecer "verdades" acerca do sujeito na relação com seu corpo e seus prazeres.

Observa-se aqui a superação da tematização da sexualidade como objeto natural e sua análise histórica como construção de dispositivo de poder. Foucault observa que mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo se conjugam, desde o século XVIII, através de uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder, produzindo discursos normativos sobre a sexualidade das mulheres e das crianças e classificando perversões sexuais, especialmente a homossexualidade.

Já o conceito de gênero, introduzido pelas feministas de língua inglesa na década de 1970, amplia o conceito de sexualidade e designa as representações acerca do masculino e do feminino que são construídas culturalmente, distanciando-se ainda mais de uma compreensão biologizante. Para Louro (1997, p. 23), a importância do conceito de gênero se afirma, pois

(...) obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Contudo, nos debates sobre gênero houve a predominância do tema da dominação dos homens sobre as mulheres, porém poucos estudos no campo educacional se debruçaram sobre a temática da homossexualidade ou da diversidade sexual. E práticas sexuais como a homossexualidade, assim como as noções masculina e feminina de gênero, também são conceitos histórico-culturais. Para Foucault, embora seja possível encontrar relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo na história Antiga, é somente no século XIX que se utiliza pela primeira vez o conceito de "homossexualidade" para se referir a uma identidade sexual a ser vigiada e controlada: "(...) foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la com objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos" (Foucault, 1992, p. 233).

Instrumentada nesses estudos foucaultianos, Louro (2001, p. 89) investiga especificamente o tratamento dado pela instituição escolar a questões como gênero e homossexualidade:

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim "eliminar" esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da "norma".

Esse ocultamento talvez seja explicado por um dos mitos que a pesquisadora Deborah Britzman (1996, p. 79-80) analisa na cultura escolar, ou seja, de que a heterossexualidade é "normal" e "natural" e que

(...) a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A idéia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a

finalidade de "recrutar" jovens inocentes (...). Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

Nesse sentido, é provável que o/a educador/a será confrontado/a com a própria sexualidade. Assim, parece que a dificuldade da/do docente em tematizar a diversidade sexual também possa ser uma dificuldade em lidar com a sua própria sexualidade e com as múltiplas possibilidades de obter prazer. Ou seja, pensar a questão da homossexualidade pode ser um convite para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. Ainda segundo Louro (2003), é comum as escolas tratem gênero e sexualidade como sendo sinônimos, padronizando um modo único e adequado do que é o masculino e o feminino e possibilitando, de uma única maneira apenas, a forma de viver a sexualidade. Tece-se uma complexa trama normativa que estabelece uma linha de continuidade entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual que se direciona "naturalmente" para o sexo oposto.

Estratégias de resistência não implicam simplesmente elevar a quantidade de estudos e de referências à exclusão da homossexualidade na educação à mesma quantidade de estudos e referências dadas às mulheres, mas fazer com que a categoria gênero possa também abrigar na prática este debate, já que no aspecto teórico o comporta necessariamente. É nesse ponto que os Estudos Culturais trazem sua grande contribuição, pois o debate não está na oposição simples de categorias como homem-mulher, masculino-feminino, heterossexual-homossexual, mas na fábrica de identidades exercida pela educação baseada em referências essencialistas e excludentes.

Pensar conceitos como heterossexualidade e homossexualidade como sendo historicamente produzidos constitui-se em uma estratégia de resistência às tentativas de rígidas fronteiras entre as práticas sexuais, permitindo a construção de uma variação temática bastante vasta. Ao apontar a construção histórico-cultural das identidades sexuais e de gênero, o/a professor/a pode auxiliar a/o educanda/o a descobrir os limites e possibilidades impostas a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero. E isso parte exatamente na direção oposta à determinada abordagem da questão homossexual realizada pelos veículos midiáticos na produção de uma "naturalização" do sujeito homossexual.

Na tentativa de se desviar do discurso moralista, que via a homossexualidade como desvio de caráter, falhas no processo educativo familiar ou resultado de patologias hormonais, enfatiza-se cada vez mais a idéia de que o sujeito nasce homossexual ou heterossexual, desculpabilizando-o do comportamento homossexual, já que não seria uma questão de escolha, mas de determinação. Tal justificativa tem impulsionado mesmo algumas pesquisas biológicas que investem na procura dos genes que definem a orientação sexual. Esse discurso também tem sido veiculado pela mídia e pelas personagens homossexuais que transitam nas novelas, no cinema, na publicidade e nos programas voltados ao público jovem. Mas um dos riscos desta naturalização das orientações sexuais é que a relação com a diferença fique apenas no plano das políticas de tolerância, um respeito aos direitos do outro desde que o outro permaneça no seu eterno lugar de si mesmo, mantendo seguro os territórios delimitados de formas padronizadas de viver as condutas sexuais. Ou, então, apenas afrouxando os limites da tolerância para a inclusão de alguns dos/das desviantes mais bem comportados/as e que possam ser mais facilmente incluídos/as na ordem, criando novas zonas de exclusão para as/os que desafiam ainda mais as fronteiras de gênero, tais como indivíduos bissexuais, transexuais e outras experimentações de transgêneros.

Sendo o conceito de gênero obrigatoriamente relacional, ele nos coloca em contato com o outro e há diversas formas de se perceber o outro. Para Rolnik (1994), em uma primeira acepção mais visível e, portanto, mais óbvia, o outro é tudo aquilo que é exterior a um eu. Ou seja, no plano do visível, captado pela percepção, o outro é tudo aquilo que está fora do invólucro que protege o meu eu, é uma unidade separável com a qual me é possível criar algum tipo de relação. Mas, da mesma forma que a realidade não se restringe ao visível, a subjetividade também não se restringe a um eu. Ela se faz de fluxos e partículas que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos e partículas com as quais estão coexistindo e esboçando outras composições.

A subjetividade deixa de ser uma composição estática de identidade para ser processual. A desestabilização provocada pelo encontro com diferentes fluxos

(...) coloca a exigência de criarmos um novo corpo (um novo modo de sentir, de pensar, de agir) que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados - ou seja, a cada vez que encarnamos uma diferença - nos tornamos outros. (Rolnik, 1994, p. 161)

Desse ponto de vista, podemos acrescentar que o outro não é apenas um outro eu (homem, mulher, homossexual, heterossexual...) com o qual devo criar um exercício de vizinhança baseado na filosofia do politicamente correto. O outro é tudo aquilo (humano, não-humano, visível, não-visível) que me arranca da pretensa estabilidade de uma identidade fixa (um modo padronizado de pensar, sentir, agir), provocando-me com um incessante convite para diferentes formas de ser-estar no mundo. Um desafio maior no exercício da alteridade que nos leva a um tratamento oposto mesmo às políticas de tolerância. Assim, discutir a questão da diversidade sexual e de gênero não seria apenas uma condição particular pertinente a grupos minoritários especiais e, portanto, algo a ser ignorado por um currículo que visa atender a maioria heterossexual que frequenta o espaço escolar. Na visão de Britzman, esse é justamente o desafio que deve ser enfrentado pelos/as próprios/as educadores/as. Ou seja, antes de educar sobre a sexualidade, talvez as/os próprias/os educadoras/es tenham que ser educadas/os:

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar as formas como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade. (Britzman, 1996, p. 92)

Não há como discutir gênero e educação sem discutirmos também o papel da linguagem como fator de exclusão. Desde os estudos de Roland Barthes, aprendemos o papel fascista exercido pela língua, cuja principal função não é comunicar, mas nos sujeitar, nos obrigar a dizer: "(...) a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer" (Barthes, 1989, p. 14).

Esse limite também é exposto nas línguas latinas, quando a conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem obriga a utilização no currículo escolar da forma masculina como signo genérico referente tanto a homens como mulheres. Referir-se a mulheres e homens sempre na forma masculina, mesmo quando é superior o número de indivíduos femininos em um grupo escolar, longe de ser um ato inofensivo, favorece uma construção que privilegia sempre um dos pólos. No entanto, o universal masculino é regra que persiste mesmo nos textos acadêmicos, embora sua universalidade seja questionável, visto que esta função não está presente em todas as línguas. Ao analisar tal fenômeno, Louro (1997, p. 66) aponta suas raízes nos primeiros anos de escolarização:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que "os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio", ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente, é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: "eu como pesquisador...". Afinal, muitos comentariam, isso é "normal". Como também será normal que um/a orador/a, ao dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino).

Tentativas de superação deste tipo de tratamento têm sido propostas por estudiosas/os feministas (Louro, 1997; Moreno, 1999), por meio do uso concomitante das formas feminina e masculina e sua igual alternância no currículo escolar, já que a precedência de um termo pelo outro pode também ser signo sutil de exclusão (estratégia de resistência utilizada no presente texto). É assim que uma série de binarismos como homem-mulher, adulto-criança, heterossexual-homossexual é correntemente escrita mesmo nos textos científicos, produzindo uma lógica de dualidades que tem seu fundamento em pares opostos de identidade, nos quais um dos termos, quase sempre o primeiro, tem primazia sobre o outro, sendo um a referência, o padrão; o outro é a margem, o derivado.

Especificadamente, em relação à homossexualidade, uma das estratégias tem sido a utilização preferencial do termo homossexualidade a homossexualismo, que durante muitos anos designava categorias psiquiátricas patológicas de perversão. Em seus estudos sobre o tema, o psicanalista Jurandir Freire Costa (1992) vai ainda mais longe, ao propor a substituição dos termos homossexualismo e homossexualidade pelo termo homoerotismo. Longe de ser mero jogo de palavras, para o autor as categorias que criam as identidades sexuais não são universais, mais efeitos histórico-culturais também produzidos pela linguagem. Uma dessas estratégias é designar o sujeito por determinadas parte do seu ser, transformando o que é adjetivo em substantivo, as relações particulares da vida privada, o estar homossexual, em uma categoria identitária que passa a abranger todo o sujeito. Resistir a tais terminologias implica resistir também à carga negativa com que a ciência e a cultura vêm sobrecarregando tais termos:

Continuar discutindo sobre "homossexualidade", partindo da premissa de que todos somos "por natureza heterossexuais, bissexuais e homossexuais", significa tornar-se cúmplice de um jogo de linguagem que se mostrou

violento, discriminador, preconceituoso e intolerante, pois levou-nos a crer que pessoas humanas como nós são "moralmente inferiores" só pelo fato de sentirem atração por outras do mesmo sexo biológico. (Costa, 1994, p. 121)

Assim, discutir novas políticas de inclusão das minorias sexuais e de gênero exige, por parte das/dos educadoras/es, uma experimentação de novas formas do uso da linguagem que possam produzir resistência a padrões sexistas ou homofóbicos. Esse é um importante passo a ser dado mesmo na linguagem científica, nos documentos oficiais, nos currículos escolares e nas instituições de formação docente, embora essas tentativas tenham sido, às vezes, menosprezadas e ridicularizadas no meio acadêmico.

Outras estratégias de resistência seriam incluir os estudos sobre gênero nos cursos de formação de professores/as, divulgar as principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas, exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos e científicos; esses são alguns dos procedimentos macropolíticos que envolveriam uma nova mudança curricular. Todavia, essa mudança pode envolver também ações micropolíticas, que podem ser acionadas por qualquer educador/a, tais como analisar criticamente com as/os discentes imagens do masculino e do feminino e também acerca da homossexualidade e heterossexualidade produzidas pelos veículos da mídia como a internet e a televisão, já que os recursos midiáticos concorrem na modernidade com a formação escolarizada, educando e produzindo signos de identidade às vezes tão sexistas e excludentes quanto a escolarização. Ou mesmo utilizar os conteúdos de disciplinas como a História ou as Ciências Sociais para apontar a construção histórica da subjetividade em cada cultura, ajudando a/o educanda/o a descobrir os limites e possibilidades impostas a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade de gênero.

Dessa forma, um novo exercício pedagógico é um convite a reinventarmos nossas relações com os outros e com nós mesmos, nos desprendermos de nós mesmos, liberar a vida aí onde ela está aprisionada, devir-outro, tornarmos outra coisa. A produção permanente de formas subjetivas que desconstruam as estruturas binárias e excludentes do tipo adulto-criança, homem-mulher, heterossexual-homossexual, outro-eu mesmo. Uma resistência à tentativa de capturar as diferenças como signo de uma identidade, já que a essência da alteridade é justamente um *tornar-se*. Pois um dos riscos, mesmo quando os documentos que tematizam as exclusões de gênero passarem a incluir temas como a homossexualidade ou as diferenças sexuais, é que persistamos com lógicas binaristas, nas quais a inclusão de um termo sirva sempre como automática exclusão do outro. E essa é também uma das inquietações de Foucault em relação às novas políticas afirmativas acerca da homossexualidade, ou seja, de que a cristalização de uma pseudo-identidade possa obstruir a produção de novas estéticas da existência, novas formas de ser-estar no mundo.

Outra coisa da qual é preciso desconfiar é a tendência de levar a questão da homossexualidade para o problema "Quem sou eu? Qual o segredo do meu desejo?". Quem sabe, seria melhor perguntar: "Quais relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da homossexualidade?". O problema não é descobrir em si a verdade sobre seu sexo, mas, para além disso, usar de sua sexualidade para chegar a uma multiplicidade de relações. (Foucault, 2003, p. 1)

A provocação de Foucault visa uma superação do dispositivo da sexualidade na direção de uma multiplicidade e fluidez das identidades sexuais e de gênero, para evitar as armadilhas de novas normas identitárias que apenas ampliam os limites da tolerância. Assim, propõe a invenção de novos modos de vida que possam abrir para virtualidades relacionais e afetivas. Pois, para Foucault (1995, p. 239), a grande resistência política na modernidade talvez

(...) não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos (...) o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos.

Este é um desafio incômodo para educadores/as que buscam o apaziguamento das diferenças na construção de categorias identitárias e de políticas de tolerância. Mas, para as/os outras/os educadoras/es, capturadas/dos pela paixão nômade pela vida, é um desafio constante na busca de soluções criativas para evitar cair em práticas normalizadoras. Ao invés de simplesmente respeitar o outro, se propõe devir outro. Se a educação disciplinar fabrica nossos preconceitos morais e as formas de conduzir nossas vidas, fabrica nossas identidades, formas estereotipadas de relacionar com nosso eu, talvez possamos resistir justamente nos recusando uma identidade verdadeira à qual se sujeitar.

Um exercício de resistência exigiria ver-se de novos modos, dizer-se de novas maneiras, experimentar-se de novas formas, estranhar a imagem refletida no espelho que recorta nossas infinitas possibilidades, recusar toda miragem de identidade que nos torna limitados. Ensaiar formas curriculares que possam convidar à produção de novas formas de subjetividade, de novas estéticas da existência, desconstruir criativamente as fronteiras sexuais e de gênero. E talvez,

um dia, essa questão das diferenças sexuais e de gênero perca a importância na formação docente e torne-se apenas mais uma questão sem sentido no espaço da educação. Como aponta Costa (1994, p. 122):

Neste dia, veremos nossas crenças presentes como vemos as crenças em feitiçaria, ou seja, como produtos obtusos e obsoletos da imaginação; como "um erro do tempo". Os indivíduos, nesta cidade ideal da ética humanitária e democrática, serão livres para amar sexualmente de tantas formas quantas lhes seja possível inventar. O único limite para a imaginação amorosa será o respeito pela integridade física e moral do semelhante. "Heterossexuais, bissexuais e homossexuais" serão, então, figuras curiosas, nos museus de mentalidades antigas. Na vida, terão desaparecido como "rostos de areia no limite do mar".

QUESTÕES

1. A presença da diversidade sexual e de gênero na mídia:

- A) Reduziu completamente o sexismo e a homofobia.
- B) Impôs reconhecimento, mas também acirrou tensões conservadoras.
- C) Substituiu o papel educativo da escola.
- D) Ignora totalmente as minorias sexuais.

Comentário: B está correta — embora a mídia gere visibilidade e força a escola a revisar normas, também intensifica reações conservadoras.

2. O debate sobre gênero e sexualidade começou a entrar no espaço acadêmico a partir de:

- A) Anos 1950, com os estudos marxistas.
- B) Década de 1970, com Estudos da Mulher, Gênero e Gays/Lésbicas.
- C) 1990, com as pesquisas de Louro.
- D) 2000, com políticas federais.

Comentário: B está correta — foi a partir da pressão dos grupos feministas e LGBT, e surgimento dos estudos específicos nos EUA

3. No Brasil, o debate em Educação sobre gênero ganhou destaque:

- A) Na década de 1960.
- B) Com Louro em 1997, abordando a exclusão de minorias no currículo.
- C) Somente após 2010, com políticas inclusivas.
- D) Após 2004, com o Programa Brasil sem Homofobia.

Comentário: B está correta — Guacira Louro (1997) foi pioneira em usar perspectiva pós-estruturalista na Educação

4. Um dos argumentos de Tomaz Tadeu da Silva critica o uso do:

- A) Construtivismo, por reforçar o psicologismo na educação.
- B) Marxismo, por ser ultrapassado.
- C) Psicanálise, por defender identidades fixas.
- D) Educacionismo, por apoiar políticas conservadoras.

Comentário: A está correta — ele analisa o construtivismo como retorno da psicologia na pedagogia, com efeitos conservadores

5. A teoria foucaultiana entende a sexualidade como:

- A) Um instinto natural sem mediação social.
- B) Um dispositivo discursivo e de poder, construído historicamente.

- C) Um comportamento biológico universal.
- D) Uma prática sem influência cultural.

Comentário: B está correta — Foucault define sexualidade como produzida por discursos e práticas de controle

6. A teoria queer é caracterizada por:

- A) Reforçar as categorias fixas de gênero.
- B) Questionar categorias binárias e normalidade sexual.
- C) Substituir a educação formal.
- D) Defender a naturalização da homossexualidade.

Comentário: B está correta — a teoria queer rompe com binários como heterossexual/homossexual e luta contra categorias fixas

7. O silenciamento da homossexualidade na escola tem como efeito:

- A) Torná-la menos problematizada.
- B) Reforçar normas e excluir sujeitos LGBTQ+.
- C) Incluir todo mundo de igual forma.
- D) Aumentar o respeito e a visibilidade.

Comentário: B está correta — silenciar homossexualidade fortalece a norma heteronormativa e exclui minorias

8. Um preconceito comum é que falar sobre homossexualidade:

- A) Educa os alunos sobre diversidade.
- B) “Recruta” jovens homossexuais.
- C) Amplia o pensamento crítico.
- D) Fortalece a democracia escolar.

Comentário: B é a visão errônea — mito de recrutar, aponta Deborah Britzman

9. A homossexualidade começa a ser classificada como identidade médica no:

- A) Século XVIII.
- B) Década de 1870, como objeto de análise médica.
- C) Início dos anos 2000, com LGBTQ+.
- D) Início do século XXI, com política queer.

Comentário: B está correta — só nos anos 1870 apareceu essa categoria e passou a vigiar e controlar

10. Para resistir ao essencialismo, é crucial que os professores:

- A) Tratem gênero e sexualidade como sinônimos.
- B) Destaquem a multiplicidade e historicidade das identidades.
- C) Ensinam apenas valores tradicionais.
- D) Evitem qualquer tema controverso.

Comentário: B está correta — pensar identidades como historicamente produzidas e múltiplas, despertando reflexão crítica

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



Foto: Ângelo Miguel/MEC

O Ministério da Educação (MEC) tem promovido ações e programas educacionais voltados para a superação das desigualdades étnico-raciais, com o intuito de avançar significativamente na construção de uma educação mais inclusiva e plural. Nesse sentido, a Pasta lançou, em 2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq).

Coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), a política tem, entre suas metas, a formação de profissionais da educação para gestão e docência em educação para as relações étnico-raciais (Erer) e em educação escolar quilombola (EEQ). Assim, o MEC investirá, até 2027, R\$ 2 bilhões para formação de 215 mil gestores e professores em todo o país.

Outra meta da política é o reconhecimento de avanços institucionais de práticas educacionais antirracistas. Além disso, a política busca consolidar a EEQ com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 8/2012.

De acordo com a secretária da Secadi, Zara Figueiredo, a Pneerq surgiu em meio a desafios para a concretização da Erer e da EEQ na prática. Entre as dificuldades enfrentadas, estava a ausência de monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas de educação básica. Mais tarde, essa legislação foi modificada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu o ensino da história e cultura indígena na obrigatoriedade. Por isso, a primeira ação da Política Nacional de Equidade foi realizar um levantamento das ações para o cumprimento dessas leis entre as redes de ensino de todo o país.

- **Leia mais:** Diagnóstico inédito avalia educação étnico-racial pelo Brasil

Além disso, a política visa abordar o baixo número de docentes com formação voltada à gestão escolar para a Erer e a EEQ; a ausência de ações oficiais para a prevenção e o enfrentamento de ações racistas na escola e nas universidades; a elevada desigualdade no percurso de estudantes da educação básica; a baixa implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola; e a inadequada estrutura física e pedagógica nas escolas quilombolas, entre outras problemáticas.

“No que toca aos avanços e aos desafios após 20 anos de promulgação da Lei no 10.639/2003, a Pneerq objetiva implementar ações e programas voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola”, explicou a secretária da Secadi.

Histórico – Na quarta-feira, 20 de novembro, o Brasil vai celebrar o Dia Nacional da Consciência Negra. A data é fruto de uma luta incessante de movimentos contra o racismo e pela busca por políticas afirmativas no Brasil, como a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1995 e considerada um marco histórico da luta antirracista no país.

A mobilização aconteceu em consonância com uma crescente pressão mundial por equidade racial, materializada na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância. Promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, em Durban, na África do Sul, o encontro reforçou a importância do combate às desigualdades étnico-raciais presentes no campo do trabalho e da educação.

Como resposta a essas demandas, o Estado brasileiro implementou políticas públicas em diversas áreas, incluindo a Lei nº 10.639/2003. A legislação influenciou a criação de novas políticas educacionais, assim como a pesquisa e produção científica sobre o tema. Esse conjunto de ações contribuiu para o fomento e avanço da temática da Erer e, mais tarde, culminou na criação da Pnearq.

Apesar dos avanços que promoveu nas últimas duas décadas, a lei enfrentou resistências para sua inclusão, especialmente nos currículos de formação inicial de professores e nos projetos político-pedagógicos das redes de ensino. Segundo a diretora de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola, Wilma Coelho, o MEC buscou estruturar um sistema de metas e monitoramento para a implementação da Pnearq ser efetiva nos pontos em que a lei não avançou. Entre essas iniciativas, estavam: ofertar formação continuada de professores e gestores escolares para a temática da Erer e EEQ; dialogar com os sistemas de ensino, os movimentos sociais e as instituições de ensino superior; incentivar práticas educacionais antirracistas, de modo a contribuir para a superação do racismo e do preconceito na educação escolar; e consolidar a EEQ.

Cotas – Em 2023, o MEC apoiou a atualização da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que instituiu o programa de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e oriundos de famílias com renda inferior a um salário mínimo e meio per capita. Desse modo, tais estudantes passaram a ter mais oportunidades de acesso às instituições federais de ensino.

Com o aprimoramento, a legislação trouxe uma série de mudanças, entre elas a inclusão dos estudantes quilombolas como beneficiários das cotas; a extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação; e a redução do critério de renda familiar per capita para um salário mínimo na reserva de vagas de 50% das cotas.

A Lei de Cotas é fruto da luta dos movimentos negros e de outros movimentos sociais pelo acesso ao ensino superior. Ao longo dos anos, ativistas se uniram a pesquisadores, parlamentares e órgãos de controle para garantir que, no devido tempo, a lei fosse revista e aprimorada.

Normativos – Em 2023, o governo federal também publicou o Decreto nº 11.786/2023, que instituiu a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola e seu Comitê Gestor. Outras medidas tomadas foram a publicação da Portaria nº 988/2023, que criou a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola, e da Portaria nº 1.356/2023, que nomeou os representantes da Comissão.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é uma ação educacional que visa promover a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo, através da inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. É uma política pública obrigatória nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, desde 2003, com a Lei nº 10.639, alterada pela Lei nº 11.645/2008.

Objetivos da ERER:

- **Reconhecer e valorizar a diversidade:**

Incluir a história e cultura de povos afro-brasileiros e indígenas nos conteúdos escolares, desconstruindo preconceitos e estereótipos.

- **Promover a igualdade racial:**

Combater o racismo e a discriminação, buscando a equidade e justiça social.

- **Formar cidadãos críticos e conscientes:**

Estimular a reflexão sobre as relações étnico-raciais e suas implicações na sociedade.

- **Construir uma educação mais justa e democrática:**

Incluir a perspectiva de diferentes grupos étnico-raciais no processo educativo.

- **Desenvolver práticas pedagógicas antirracistas:**

Capacitar professores para lidar com a temática e promover ambientes escolares mais inclusivos.

Como a ERER é aplicada:

- **Currículo escolar:**

Inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, valorizando suas contribuições para a sociedade brasileira.

- **Formação de professores:**

Capacitação para que os educadores possam lidar com as questões étnico-raciais em sala de aula e promover práticas pedagógicas antirracistas.

- **Materiais didáticos:**

Elaboração de materiais que abordem a temática de forma adequada e contextualizada.

- **Ações afirmativas:**

Implementação de políticas que busquem a igualdade de oportunidades para todos os grupos étnico-raciais.

A importância da ERE:

- **Combate ao racismo:**

A educação é fundamental para desconstruir preconceitos e promover a igualdade racial.

- **Formação de cidadãos conscientes:**

A ERE contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde todos os grupos étnico-raciais são respeitados e valorizados.

- **Promoção da identidade:**

A valorização da história e cultura de cada grupo étnico-racial fortalece a identidade de seus membros e promove o respeito pela diversidade.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é um direito de todos e um dever do Estado, sendo um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

QUESTÕES

1. A ERE é uma ação educacional que visa:

- A) Ensinar apenas a história europeia.
- B) Valorizar diversidade cultural e combater o racismo.
- C) Focar apenas em atividades recreativas.
- D) Substituir o currículo nacional.

Comentário: B está correta — a ERE busca valorizar culturas afro-brasileiras e indígenas e combater o racismo, conforme as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

2. Desde quando a ERE passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras?

- A) Desde 1988
- B) Desde 2003, com a Lei 10.639, e estendida em 2008 pela Lei 11.645
- C) Desde 2016
- D) Somente em 2024

Comentário: B está correta — lei 10.639/2003 instituiu o ensino da história e cultura afro-brasileira; a 11.645/2008 incluiu os povos indígenas

3. Um dos objetivos da EREER é:

- A) Excluir conteúdos referentes à imigração.
- B) Formar cidadãos críticos sobre relações étnico-raciais.
- C) Impor uma versão única da história.
- D) Ensinar apenas datas comemorativas.

Comentário: B está correta — estimular a reflexão crítica sobre as relações raciais e promover justiça social estão entre os objetivos centrais

4. Os principais ambientes onde a EREER é aplicada incluem:

- A) Apenas universidades
- B) Currículos escolares, formação docente, materiais didáticos e ações afirmativas
- C) Exclusivamente em museus
- D) Em empresas privadas

Comentário: B é correta — a aplicação abrange desde a escola até cursos de formação e políticas afirmativas .

5. O diagnóstico do MEC de 2024 revela que apenas ___% dos municípios oferecem formação em EREER.

- A) 50%
- B) 20,4%
- C) 80%
- D) 100%

Comentário: B está correta — somente 20,4% dos municípios oferecem formação específica na área

6. Cursos de formação gratuitos para EREER e educação quilombola somam:

- A) 5 mil vagas
- B) 150 mil vagas, ofertadas por 30 a 40 instituições
- C) 10 vagas
- D) Não há oferta

Comentário: B é a resposta certa — o MEC/CAPES oferece cursos de extensão com carga de 120h, visando professores e gestores

7. As Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CP 03/2004) instituíram:

- A) Apenas o ensino de ciências
- B) A inclusão da EREER no currículo e formação de professores
- C) Somente a cultura europeia
- D) Apenas avaliações externas

Comentário: B está correta — as Diretrizes regulamentam a EREER e orientam sua implementação nas escolas e na formação inicial/continuada dos docentes

8. A EREER busca fortalecer:

- A) Estereótipos culturais
- B) Identidade étnica racialis e respeito às diferenças
- C) A cultura dominante exclusivamente
- D) Formas de ensino tradicionais

Comentário: B está correta — valorizar a identidade cultural e combater estigmas são metas centrais da política

9. Em nível internacional, a EREER está ligada a políticas de combate a:

- A) Mudanças climáticas
- B) Racismo, xenofobia, intolerâncias
- C) Tecnologia educacional
- D) Mercados financeiros

Comentário: B — a política conecta-se a compromissos globais (Durban 2001) e a agendas de direitos humanos contra o racismo e intolerância

10. Um dos principais desafios para efetivar a EREER é:

- A) Escolha deliberada de professores
- B) Pouca produção de material didático, baixa formação docente e falta de implementação municipal
- C) Excesso de financiamento
- D) Sobrecarga de professores

Comentário: B está correta — evidências mostram falta materiais apropriados, preparo docente insuficiente e baixa aplicação nos municípios