

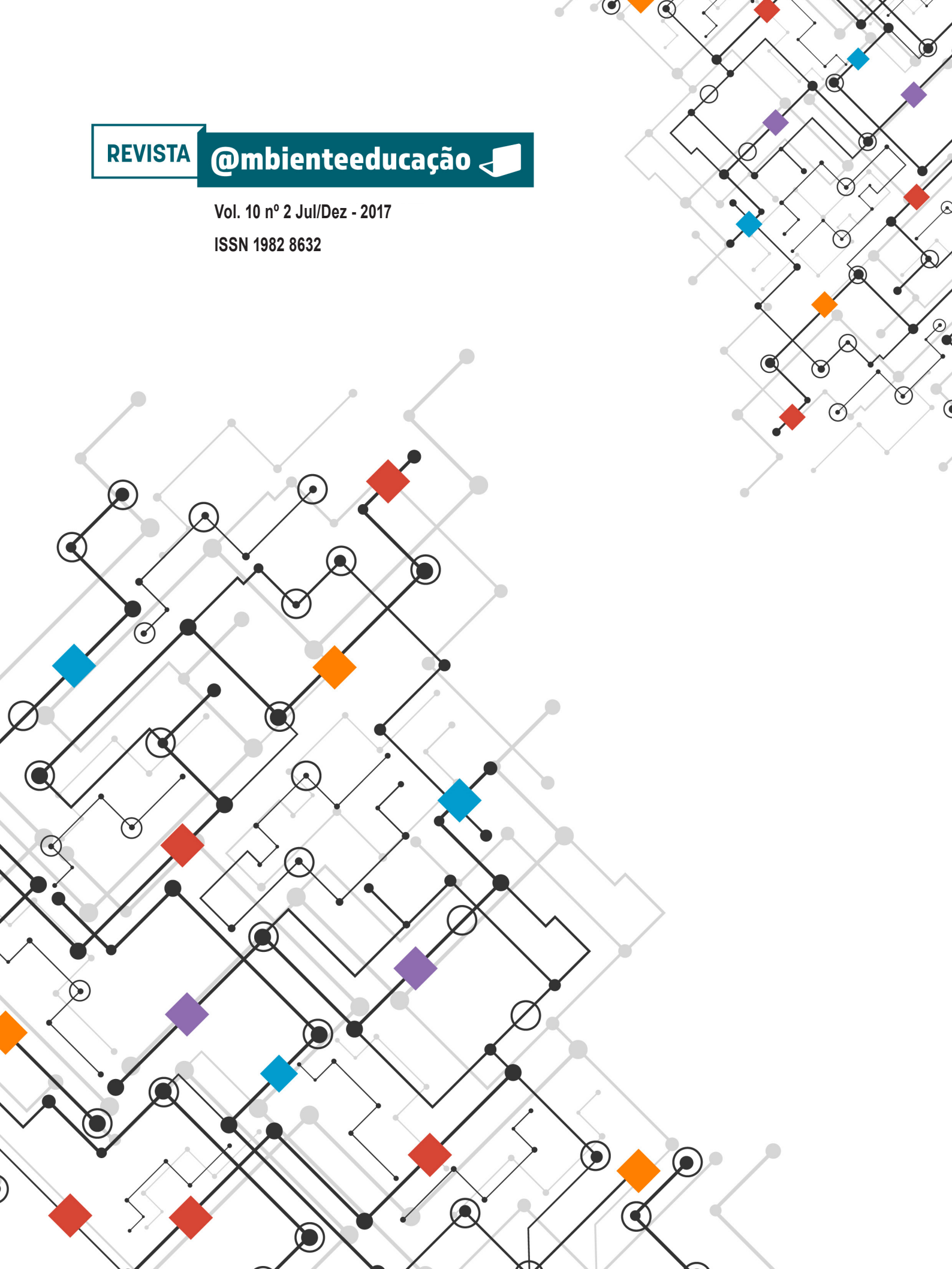
REVISTA

@mbienteeducação



Vol. 10 nº 2 Jul/Dez - 2017

ISSN 1982 8632



Revista @mbienteeducação. São Paulo:  
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.  
v.10, n.2, jul/dez/2017  
Semestral  
ISSN 1982-8632  
1. Educação.

CDD 370

## EDUCAÇÃO E QUESTÕES PEDAGÓGICAS: UM CONTEXTO REMEXIDO POR DIFERENTES EXPERIÊNCIAS

Estamos assombrados com os acontecimentos na vida social no contexto nacional e internacional. A fragilidade moral no sistema político e judiciário do Brasil, denúncias de corrupção são arquivadas ou não, sonhos e fechamentos da UERJ, pagamento das sessões de deputados e não pagamento de aposentadorias. A ética em frangalhos com a íntima relação com a morte por balas perdidas, as ogivas e o terrorismo. O que sugere que nunca foi tão explícita no país e no mundo a relação com a morte.

Diante dos perigos existe um caminho que é a ampliação de nossas responsabilidades com a comunidade acadêmica, sobretudo, com o campo da educação. Só pela educação é possível a humanização dos sujeitos sociais. Portanto, seguimos divulgando o conhecimento produzido na área do campo educacional com o propósito da busca da melhoria das ações dos sujeitos sociais.

Neste número, apresentamos o artigo “Clima universitário e cyberbullying: um estudo correlacional com estudantes do Brasil e Portugal”. Os autores Sidclay Bezerra de Souza e Ana Margarida Veiga Simão apresentam como objetivo a tentativa de perceber de que forma as variáveis do clima universitário poderiam se correlacionar com os tipos de envolvimento em situações de cyberbullying. Para isso, um total de 979 estudantes universitários brasileiros (60.5%) e portugueses (39.5%) participaram através da resposta dos seguintes instrumentos: Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário (ECLIPSU) e o Questionário do Cyberbullying no Ensino Superior (QCES). Em termos de resultados, verificam os autores a existência de correlações significativas entre as variáveis do clima universitário e os diferentes tipos de envolvimento. Os resultados são discutidos e as implicações são apresentadas no sentido de alertar as instituições universitárias sobre a importância da construção de um clima universitário positivo.

No artigo “O uso de Livro-Imagem e a produção textual: uma experiência com alunos de 5º ano em uma escola no campo”, os autores Chris de Azevedo Ramil, Lucas Gonçalves Soares e Eliane Peres analisam o trabalho com o livro-imagem “Lá vem o homem do saco”, de autoria de Regina Rennó, realizado com crianças de um 5º ano de uma escola no campo do município de Canguçu, no Estado do Rio Grande do Sul. Os dados aqui problematizados foram coletados em uma pesquisa mais ampla sobre práticas de leitura literária e permitem questionar e refletir sobre os possíveis efeitos das atividades com esse tipo de livro em sala de aula. Os resultados indicam que essas práticas proporcionam variadas leituras a partir de uma mesma obra literária, quando esta não é conduzida por textos e é constituída apenas por imagens. Além disso, a narrativa do livro mobilizou nos alunos seus conhecimentos sociais, culturais e familiares no ato de interpretação da história, refletindo, assim, na produção de seus textos. O estudo indica, ainda, a importância da imagem na formação das crianças e a necessidade de estimular o contato com livros-imagem na escola, proporcionando, assim novas e diferenciadas experiências estéticas.

No artigo “Escolas do Campo: Políticas Públicas e as Múltiplas Realidades”, a autora Zilmar

Santos Cardoso apresenta uma breve reflexão sobre a Educação do Campo, tomando como referencial as políticas públicas educacionais para a Educação do Campo. Discute o histórico contexto de descaso do Estado com a educação destinada a população do campo, bem como o contexto de criação e implementação das políticas públicas para a educação do campo, apresentando a luta dos movimentos sociais em prol de uma educação voltada para a realidade do campo. Discute a autora, também, a realidade das escolas do campo, analisando as dificuldades encontradas no processo de implementação das políticas públicas.

No artigo “Contribuições do PNAIC para a construção de saberes por professores alfabetizadores”, as autoras Geisa Magela Veloso, Cláudia Aparecida Ferreira Machado e Cecília Barreto Almeida apresentam uma problematização sobre a formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC-PACTO, discutindo a produção de saberes docentes, com ênfase na relação teoria-prática. Os dados foram coletados junto a 120 municípios e revelam a importância estratégica de programas de formação continuada desenvolvidos pelo poder público, posto que, no universo pesquisado, apenas 08 desenvolvem processos próprios de formação docente. A análise qualitativa da realidade indica que os professores produziram representações positivas sobre o PACTO, que tem favorecido o compartilhamento de saberes e de aprendizagens, estabelecendo-se uma rede de trocas, em que teoria e prática se articulam na produção de situações didáticas voltadas para a alfabetização e o letramento das crianças.

No artigo “Programas de Alfabetização para Jovens e Adultos: PAS e PBA, concepções e gestão”, as autoras Ada Augusta Celestino Bezerra e Márcia Alves Carvalho Machado apresentam uma configuração dos dois principais programas implantados pelo Governo Federal pós-LDB/1996 visando à alfabetização de jovens e adultos, o PAS e o PBA, detendo-se de forma particular no PBA, com a análise dos seus objetivos, concepção de educação e aspectos relativos à gestão do programa. Trata-se de pesquisa teórica e de campo, com uso da abordagem qualitativa, cujas fontes de informações foram os documentos legais e orientadores das políticas e aquelas obtidas por meio de entrevista com o gestor nacional do PBA. As conclusões apontam que, embora os objetivos dos programas de alfabetização de adultos no Brasil tenham sido ampliados no sentido de universalizar a educação para as pessoas de 15 anos ou mais, a concepção de educação legitimada por eles, advinda das orientações da UNESCO, segue a lógica neoliberal. Também ficou patente que o Estado atribui um sentido simplista à alfabetização de jovens e adultos, indicando como sua principal preocupação implantar políticas educacionais que embora assegurem o direito à educação, não avançam para uma perspectiva efetivamente democrática e emancipatória, perpetuando a característica compensatória das políticas para a EJA. Desse modo, evidencia-se a necessidade de avanço das políticas de Estado mediante programas que de fato contribuam para o fim do analfabetismo, monitorados e avaliados pelo poder público e pela sociedade civil, em especial visando às características de descentralização, autonomia e flexibilidade.

No artigo “O Projeto de vida nas escolas do Programa Ensino Integral”, as autoras Sandra Maria Fodra e Mara Ephigênia Cáceres Nogueira apresentam o resultado de uma pesquisa sobre a construção do Projeto de Vida dos alunos nas escolas de Ensino Médio do Programa Ensino Integral (PEI), na visão dos professores dessa disciplina. Esse programa foi implantado

pela Secretaria de Estado da Educação em 2012, e conta hoje com 308 escolas que oferecem educação integral em tempo integral. O trabalho com o Projeto de Vida é desenvolvido com adolescentes e jovens, a partir do 6º ano. Durante o Ensino Fundamental, as atividades de Projeto de Vida tratam dos valores, por meio de discussões e reflexões sobre a realidade dos alunos. Já no Ensino Médio, as aulas de Projeto de Vida visam o despertar do autoconhecimento profundo nos estudantes, sua história de vida e do seu percurso escolar, para que eles consigam perceber seus potenciais pessoais e fragilidades e, assim, definirem as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas, a fim de realizarem seus sonhos e concluir seus Projetos de Vida. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e usou entrevistas semiestruturadas com Professores de Projeto de Vida do Ensino Médio. Segundo os entrevistados, embora os alunos tenham resistência no início, o trabalho com o Projeto de Vida é desafiador, gratificante e contribui com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos jovens. Eles aprendem que as escolhas do presente interferirão no seu futuro e que a escola pode contribuir nesse percurso e, assim, os estudos passam a ter mais sentido e significado. Noventa por cento dos alunos do Ensino Médio finalizam a construção do seu Projeto de Vida até o final da 3ª série.

No artigo “Práticas sobre Gestão Escolar: uma análise a partir do levantamento de teses e dissertações (2009 A 2015)”, as autoras Rosa Lirane Godindo de Andrade e Cristiane Machado buscam analisar práticas de gestão escolar, no período de 2009 a 2015, no banco de teses e dissertações catalogadas e disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tendo como filtro os descritores: práticas de gestão escolar, ação de gestão escolar e praxis de gestão escolar. A pesquisa se insere no campo dos estudos sobre o Estado da Questão. Na primeira etapa, foram analisadas 146 pesquisas, na 2ª etapa foram selecionados 22 trabalhos que serviram de base para a elaboração do quadro-síntese com os principais dados da pesquisa. Além dos autores das teses e dissertações, esse estudo se apoia também nos referenciais teóricos de: Paro (1987, 2000, 2002 e 2010); Sander (2005,2007); e Lück (1994 e 2010). Os dados foram analisados a partir do campo de estudos “Estado da Questão”, que é uma investigação específica a respeito de um tema. Os resultados apontam que os temas recorrentes nas pesquisas analisadas foram a gestão democrática, autonomia e financiamento da educação e formação de gestores escolares. Os estudos apontaram, ainda, que, para o gestor escolar ter uma prática eficiente e eficaz, que leve em conta as dimensões acima citadas, as formações devem contemplar esses temas, levando em consideração o contexto sociocultural de sua atuação.

No artigo “O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante”, Mônica Maria Teixeira Amorim alega que o início da carreira docente constitui uma fase que carece ser examinada no sentido de ampliar as análises sobre esse período. Para cumprir tal propósito, realizou-se um estudo que objetivou, em específico, examinar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. O estudo, de natureza qualitativa, utilizou como procedimentos técnicos a revisão de literatura e a pesquisa de campo. Como técnicas de coleta foram utilizados questionários e entrevistas com professores novéis. Os resultados indicam que o domínio de conteúdo, a limitação de espaço e a insuficiência de recursos materiais figuram entre os problemas vividos por esses sujeitos. Todavia, boa parte das dificuldades estão vinculadas ao saber didático, a questões de natureza pedagógica e relacional. Ressalta-se

que as dificuldades enfrentadas pelo iniciante constituem importante objeto a ser abordado na formação inicial de professores podendo, ainda, suscitar reflexões para a formação continuada e as políticas educativas.

No artigo “Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares”, Caroline Borges Zanato e Roberto Gimenez analisam que, reconhecidamente, as adaptações curriculares constituem uma possibilidade para atender às dificuldades de alunos com deficiência, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, pois favorecem a apropriação do conhecimento escolar e contribuem com o seu processo de aprendizagem. Todavia, existem muitas dúvidas quanto à natureza dessas adaptações e seus respectivos desdobramentos sobre o processo de acolhimento dos alunos. Assim, o presente artigo busca discutir o papel das adaptações curriculares para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. De modo geral, são discutidos os níveis e categorias das adaptações, seus respectivos graus de efetividade, bem como o papel da equipe gestora e dos professores nesse processo de inclusão. Além disso, são discutidos também fatores que limitam os possíveis impactos das adaptações curriculares na educação básica.

A resenha realizada por Gisele Pedroso de Almeida Messora oferece aos leitores uma leitura crítica da obra: *Política Educacional*, de Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista. A autora destaca que a obra retrata a história política da educação brasileira, destacando a leitura de importantes documentos nacionais e internacionais de órgãos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), além de dados estatísticos sobre índices de analfabetismo, estrutura física das escolas e nível de formação dos professores da educação básica.

A *Revista @mbienteeducação* oferece, assim, a seus leitores, uma oportunidade de refletir sobre a educação no contexto remexido por questões pedagógicas de experiências diferentes que nos colocam diante de possibilidades de mudança no campo educacional.

Cabe desejar uma leitura plena de sentidos e significados!

Margaréte May Berkenbrock-Rosito  
Editora

## SUMÁRIO/CONTENTS

Educação e questões pedagógicas: um contexto remexido por diferentes experiências .....	175
Clima universitário e cyberbullying: um estudo com estudantes do Brasil e Portugal <i>Clima universitario y cyberbullying: un estudio con estudiantes de Brasil y Portugal</i> <i>Campus climate and cyberbullying: a study with students from Brazil and Portugal</i>	
Sidclay Bezerra de Souza, Ana Margarida Veiga Simão .....	181
O uso de livro-imagem e a produção textual: uma experiência com alunos de 5º ano em uma escola no campo <i>El uso de "libro-imagen" y la producción textual: una experiencia con alumnos del 5º año en una escuela rural</i> <i>The use of image-book and text production: an experience with 5th grade students from a rural school</i>	
Chris de Azevedo Ramil, Lucas Gonçalves Soares, Eliane Peres .....	197
Escolas do campo: políticas públicas e as múltiplas realidades <i>Escuelas del campo: políticas públicas y las múltiples realidades</i> <i>Field schools: public politics and the multiple realities</i>	
Zilmar Santos Cardoso .....	217
Contribuições do pnaic para a construção de saberes por professores alfabetizadores <i>Contribuciones para la construcción de saberes de maestros alfabetizadores</i> <i>Contributions of the pnaic for the construction of knowledge by literacy teachers</i>	
Geisa Magela Veloso, Cláudia Aparecida Ferreira Machado, Cecília Barreto Almeida .....	227
Programas de alfabetização para jovens e adultos: pas e pba, concepções e gestão <i>Programas de alfabetización para jóvenes y adultos: PAS y PBA, concepciones y gestión</i> <i>Literacy of youths and adults: PAS and PBA programs, their conceptions and management</i>	
Ada Augusta Celestino Bezerra, Márcia Alves Carvalho Machado .....	236
O projeto de vida nas escolas do programa ensino integral <i>El proyecto de vida en las escuelas del programa enseñanza integral</i> <i>The life project in the schools of the integral teaching program</i>	
Sandra Maria Fodra, Mara Ephigênia Cáceres Nogueira .....	251
Práticas sobre gestão escolar: uma análise a partir do levantamento de teses e dissertações (2009 a 2015) <i>Prácticas sobre gestión escolar: un análisis a partir del levantamiento de tesis y disertaciones (2009 a 2015)</i> <i>Practice on school management: an analysis from the survey of theses and dissertations (2009 to 2015)</i>	
Rosa Lirane Godindo de Andrade, Cristiane Machado .....	262
O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante <i>El inicio de la carrera docente y las dificultades enfrentadas por el maestro iniciante</i> <i>The onset of the teaching career and the difficulties faced by the novice teacher</i>	
Mônica Maria Teixeira Amorim .....	276
Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares <i>Educación inclusiva: una mirada sobre las adaptaciones curriculares</i> <i>Inclusive education: a look at curricular adaptations</i>	
Caroline Borges Zanato, Roberto Gimenez .....	289
Resenha do livro "política educacional" Gisele Pedroso de Almeida Messora .....	304
Instruções aos autores .....	309

## AGRADECIMENTOS

A Comissão Editorial agradece aos pareceristas, que contribuíram, durante o ano de 2017, avaliando e selecionando artigos para publicar na Revista @mbienteeducação com a finalidade de garantir a qualidade das produções científicas na área educacional.

Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva - Universidade Federal da Fronteira Sul

Profa. Dra. Adriana Dragone Silveira - Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno - Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Alessandra David - Centro Universitário Moura Lacerda

Profa. Dra. Ana Maria Di Grado Hessel - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparicio - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Profa. Dra. Anamérica Prado Marcondes - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Angela Maria Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza - Universidade Estadual Paulista – Campus de Guaratinguetá

Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Blanca Inés Ortiz - Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Prof. Dr. Carlos Bauer - Universidade Nove de Julho

Profa. Dra. Celi Espasandin Lopes - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Celia Maria Haas - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Claudia Maria Lima - Universidade Estadual Paulista – Campus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Cláudia Oliveira Pimenta - Fundação Carlos Chagas

Profa. Dra. Diana Elvira Soto Arango - Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia

Prof. Dr. Douglas da Silva Tinti - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza - Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Everton José Goldoni Estevam - Universidade Estadual do Paraná

Profa. Dra. Filomena Arruda Monteiro - Universidade Federal de Mato Grosso

Prof. Dr. Gabriel Jimenez Aguilár - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Gabriela Félix Brião - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Geovana Gentili Santos - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Gilberto Januario - Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins - Universidade Nove de Julho

Profa. Dra. Iduína Mont'Alverne Chaves - Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento - Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Jacqueline Priego - Bournemouth University

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos - Universidade Nove de Julho

Prof. Dr. José Luis Bizelli - Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Josenilda Maués - Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Julia de Cassia Pereira do Nascimento - Universidade Cruzeiro do Sul

Prof. Dr. Leandro de Oliveira Souza - Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Lucia Maria Vaz Peres - Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Lúcia Villas Bôas - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Lucila Pesce - Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Manuel Martí-Vilar - Universitat de València

Prof. Dr. Marcelo de Abreu César - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria e Fátima Ramos de Andrade - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Profa. Dra. Maria Heloisa Aguiar da Silva - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Mariana Gaia Alves - Universidade Nova de Lisboa

Profa. Dra. Marie-Christine Josso - Universidade de Genebra

Profa. Dra. Mary Rangel - Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Mercedes Carvalho - Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Neide de Melo Aguiar Silva - Universidade Regional de Blumenau

Prof. Dr. Nonato Assis de Mirana - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Profa. Dra. Patricia Ap Biotto - Cavalcanti - Universidade Nove de Julho

Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo - Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro - Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Roque do Carmo Amorim Neto - Davenport University Michigan USA

Profa. Dra. Rosemary Roggero - Universidade Nove de Julho

Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Profa. Dra. Sheila Roberti Pereira da Silva - Universidade Paulista

Profa. Dra. Silvia Augusta de Barros Albert - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Sonia Aparecida Ignácio da Silva - Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares - Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Vandrê Gomes da Silva - Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Vanessa Moreira Crecci - Faculdade SESI-SP de Educação

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira - Universidade de Uberaba

Profa. Dra. Vera Maria Jarcovis Fernandes - Universidade Cidade de São Paulo



## CLIMA UNIVERSITÁRIO E CYBERBULLYING: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO BRASIL E PORTUGAL.

### *CLIMA UNIVERSITARIO Y CYBERBULLYING: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE BRASIL Y PORTUGAL.*

### *CAMPUS CLIMATE AND CYBERBULLYING: A STUDY WITH STUDENTS FROM BRAZIL AND PORTUGAL.*

SIDCLAY BEZERRA DE SOUZA<sup>1</sup>

*ssouza@campus.ul.pt*

ANA MARGARIDA VEIGA SIMÃO<sup>2</sup>

*amsimao@psicologia.ulisboa.pt*

#### RESUMO

O presente estudo objetivou perceber se existiam diferenças entre os estudantes do Brasil e Portugal no que diz respeito à percepção do clima universitário e aos tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*. Além disso, buscamos perceber de que forma as variáveis do clima universitário poderiam se correlacionar com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying* em cada um dos contextos. 979 estudantes universitários brasileiros (60.5%) e portugueses (39.5%) participaram deste estudo através de resposta da Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário e do Questionário do *Cyberbullying* para o Ensino Superior. Pudemos perceber diferenças significativas na percepção das variáveis do clima universitário, bem como nos tipos de envolvimento. Adicionalmente, verificamos correlações negativas e significativas entre as variáveis do clima universitário e os diferentes tipos de envolvimento. Os resultados são discutidos alertando as instituições universitárias sobre a importância da promoção do clima universitário positivo.

**Palavras-chave:** Clima universitário • *Cyberbullying* • Estudantes universitários • Brasil e Portugal.

1 CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal (Doutor em Psicologia, Especialidade em Psicologia da Educação; Pesquisador do Grupo de Psicologia da Educação e Orientação - PEO, no âmbito do Programa de Estudos sobre Cyberbullying).

2 CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal (Professora Catedrática e Coordenadora do Grupo de Psicologia da Educação e Orientação - PEO).

## RESUMEN

El presente estudio objetivó percibir si existían diferencias entre los estudiantes de Brasil y Portugal en lo que se refiere a la percepción del clima universitario y los tipos de involucimientos en situaciones de cyberbullying. Además, buscamos percibir de qué forma las variables del clima universitario podrían correlacionarse con los tipos de involucramiento en situaciones de cyberbullying en cada uno de los contextos. 979 estudiantes universitarios brasileños (60.5%) y portugueses (39.5%) participaron en este estudio a través de respuesta de la Escala del Clima Institucional y Psicosocial Universitario y del Cuestionario Cyberbullying para la Enseñanza Superior. Hemos podido percibir diferencias significativas en la percepción de las variables del clima universitario, así como en los tipos de implicación. Adicionalmente, verificamos correlaciones negativas y significativas entre las variables del clima universitario y los diferentes tipos de implicación. Los resultados son discutidos alertando a las instituciones universitarias sobre la importancia de la promoción del clima universitario positivo.

**Palabras clave:** Clima universitario • Cyberbullying • Estudiantes universitarios • Brasil y Portugal.

## ABSTRACT

The present study aimed to understand if there were differences between the students in Brazil and Portugal regarding to the perception of the campus climate and the types of involvement in situations of cyberbullying. In addition, we sought to understand how the variables of the campus climate could correlate with the types of involvement in situations of cyberbullying in each context. 979 Brazilian (60.5%) and Portuguese (39.5%) university students participated in this study through a response from the Institutional and Psychosocial Campus Climate Inventory and the Cyberbullying Inventory for College Students. We could perceive significant differences in the perception of university climate variables, as well as in the types of involvement. In addition, we verified negative and significant correlations between the variables of the university climate and the different types of involvement. The results are discussed alerting university institutions on the importance of promoting a positive campus climate.

**Key words:** Campus climate • Cyberbullying • University students • Brazil and Portugal.

## INTRODUÇÃO

Seja na área da Psicologia da Educação como na área da Educação, o atual estado da arte sobre o clima universitário tornou-se parte do desejo de compreender melhor as influências do clima universitário nos comportamentos dos estudantes (CORNEJO; REDONDO, 2001), sobretudo, quando a sua percepção é fornecida pelos próprios universitários (ALMEIDA; LOBO; ZAMITH, 2009).

Considerando alguns estudos que reportam que a qualidade do clima universitário afeta a qualidade da aprendizagem dos estudantes (JOHNSON; BURKE; GIELEN, 2011; RANKIN; REASON, 2008) e influencia significativamente as expressões de violência entre os estudantes (FREIRE *et al.*, 2014; ROMERA *et al.*, 2011), a temática tem se revelado uma preocupação latente às instituições universitárias. Ao mesmo tempo, a temática vem tornando-se alvo de um número crescente de investigações nos últimos anos (CASTILLO *et al.*, 2006; HART;

FELLABAUM, 2008; WORTHINGTON, 2008), pelas implicações que o clima universitário negativo traz à vida dos estudantes (CHI; HUANG; CHANG, 2010).

O estudo desenvolvido por Tian, Zhao e Huebner (2015) sugere que se as instituições funcionarem como ambientes psicologicamente saudáveis e atenderem às necessidades dos estudantes, elas podem contribuir para o sentimento de bem-estar dos universitários. Adicionalmente, no estudo de Ruzek *et al.*, (2016), verificou-se a relevância do suporte emocional fornecida pelos professores que afeta na motivação dos estudantes, nas experiências de vida, nas competências acadêmicas e, sobretudo, nas relações entre pares. Esses resultados reforçam a importância das relações positivas estabelecidas nos contextos universitários pelas implicações que elas podem apresentar na vida dos estudantes (CASTILLO *et al.*, 2006; LI *et al.*, 2016; SHANG *et al.*, 2014; TIAN *et al.*, 2015).

Considerando a multidimensionalidade do construto de clima universitário (e.g., Roeser *et al.*, 2000), este conceito envolve as percepções dos estudantes dentro e fora da sala de aula (HART; FELLABAUM, 2008; RANKIN; REASON, 2008; RYDER; MITCHELL, 2013). Dentro das variadas dimensões que o contempla, as componentes institucional e psicossocial são consideradas relevantes por facilitarem o seu conhecimento, uma vez que o clima universitário interfere na vida dos estudantes (BRONSTEIN; FARNSWORTH, 1998; BYRD; MCKINNEY, 2012).

Muitos estudos centraram as suas análises sobre as semelhanças e diferenças da percepção do clima institucional universitário com a questão étnica/racial (CHANG; ASTIN; KIM, 2004; HARPER; HURTADO, 2007; MARAMBA, 2008). Por exemplo, no estudo conduzido por Edman e Brasil (2009), com 475 estudantes universitários de diferentes grupos étnicos em que os autores verificaram a existência de diferenças significativas na percepção do clima institucional universitário, como na percepção do suporte institucional.

Recentes estudos realizados com estudantes chineses demonstraram que a percepção negativa do clima institucional e psicossocial foram variáveis preditoras da ideação e tentativa de suicídio (LI *et al.*, 2016; SHANG *et al.*, 2014). O que nos permite afirmar que a percepção positiva do clima institucional e psicossocial universitário caracteriza-se como uma oportunidade para os estudantes encontrarem um ambiente acolhedor e potencializador de novas amizades e criação de vínculos. Além disso, a percepção positiva que os estudantes têm do apoio por parte dos professores, como forma de suporte institucional, proporciona melhorias no clima social das turmas e das instituições (MARTINS, 2012), por possibilitar o acolhimento e integração dos estudantes, contribuindo, assim, para o bem-estar dos universitários (TIAN *et al.*, 2015).

Estudos também reportam que as percepções positivas do clima psicossocial entre os estudantes são fatores de proteção no que se refere aos comportamentos antissociais por fornecerem um clima institucional positivo e por proporcionarem um desenvolvimento psicossocial saudável entre os estudantes universitários (HAYNES; COMER, 1993). Ao mesmo tempo, a qualidade das relações interpessoais também pode influenciar a percepção de um ambiente seguro (e.g., CHI *et al.*, 2010). Não podemos deixar de explicitar, conforme argumenta Martins

(2012), que um factor de proteção sugere-nos alguma reflexão sobre as características educacionais que promovem as aprendizagens num clima de boa convivência.

Sendo o *cyberbullying* um problema de carácter relacional e que acontece por meio da difusão de informações eletrônicas de forma prejudicial e difamatória através de e-mails, mensagens instantâneas, mensagens de texto através de telemóveis ou publicação de vídeos e fotografias em sites e redes sociais (BELSEY, 2005; GARAIGORDOBIL, 2011, 2015; HINDUJA; PATCHIN, 2007), o fenómeno tem se tornado um problema e, conseqüentemente, uma preocupação mundial (STEWART; FRITSCH, 2011; WONG-LO; BULLOCK, 2014). Tal fato se prende à incidência do *cyberbullying*, em que os estudantes do Brasil e Portugal não estão isentos (FERREIRA, *et al.*, 2016; SOUZA *et al.*, 2016). Ou seja, as agressões que antes se restringiam em sua maioria ao período letivo, se espalham pela *internet*, fazendo com que a intimidação continue mesmo fora dos contextos educacionais (SOUZA, 2016). Com isso, devido aos trágicos incidentes e aos crescentes problemas de *cyberbullying* nas universidades, as instituições estão se esforçando para compreender o impacto do fenómeno entre os estudantes universitários (WASHINGTON, 2015).

Tentando identificar a incidência do *cyberbullying* no contexto do ensino superior, MacDonald e Roberts-Pittman (2010) desenvolveram um estudo com 439 estudantes universitários dos Estados Unidos. Os autores identificaram que 38% dos estudantes universitários relataram conhecer alguém que tinha sido vítima de *cyberbullying*, 21.9% relataram ter sido vítimas e 8.6 % informaram já ter agredido alguém. Este estudo ainda verificou uma correlação significativa entre os comportamentos de *bullying* presencial e do *cyberbullying*.

No recente estudo realizado por FERREIRA *et al.*, (2016) com estudantes universitários portugueses e brasileiros, os autores verificaram que os estudantes brasileiros que percebem incidentes de *cyberbullying* são mais propensos a se tornarem vítimas e agressores que os estudantes portugueses. Adicionalmente, os resultados do estudo revelaram que os estudantes brasileiros que observaram situações de *cyberbullying*, mas que não intervieram, também apresentaram uma maior tendência a tornarem-se vítimas e agressores.

De um modo geral, o *cyberbullying* caracteriza-se como uma expressão de violência interpessoal que viola os princípios da igualdade, o respeito à diversidade e multiculturalismo característicos da sociedade humana (Mascarenhas e Martinez, 2012). A violência vivenciada no contexto virtual pelos estudantes universitários de diversos contextos e cultura possui efeitos nocivos sobre a saúde, o bem-estar, a inclusão social e a convivência positiva e saudável dos estudantes.

Há evidências de que o *cyberbullying* atenta contra a saúde e integridade psicológica dos estudantes, uma vez que exerce danos e traumas emocionais irreversíveis ou de difícil reversão (e.g., MASCARENHAS e MARTINEZ, 2012). Estudos indicam que o *cyberbullying* está associado com baixo compromisso dos estudantes (e.g., YBARRA; MITCHELL, 2004), trazendo conseqüências aos ambientes educacionais referentes à segurança e ao bem-estar dos estudantes (e.g., KEPENECKI; ÇINKIR, 2006; SOUZA, 2011; SOUZA; VEIGA SIMÃO; CAETANO, 2014a). Ao mesmo tempo, o *cyberbullying* está relacionado com o aumento de problemas

psicossociais (e.g., FAUCHER; JACKSON; CASSIDY, 2014; OLWEUS, 2012), trazendo consequências à saúde psíquica e ao ajustamento psicológico adequado dos estudantes (CAETANO *et al.*, 2016; BRACK; CALTABIANO, 2014; HINDUJA; PATCHIN, 2010). Além do que fora referido, outros estudos revelam, por exemplo, que o problema está associado com o consumo de álcool (e.g., CAPPADOCIA; CRAIG; PEPLER, 2013), sendo ainda identificados problemas psiquiátricos relativamente ao alto nível de ansiedade, de depressão e de ideação suicida (e.g., ARICAK, 2009; CAMPBELL *et al.*, 2013; NIXON, 2014; SCHENK; FREMOUW, 2012).

No estudo recentemente desenvolvido por Doane, Pearson e Kelley (2014), verificou-se que menor empatia para com as vítimas de *cyberbullying* previu atitudes mais favoráveis para se tornarem agressores e que a aprovação dos pares previu comportamentos de agressões em situações de *cyberbullying*. Nesse sentido, as interações sociais que os estudantes estabelecem são muitas vezes acompanhadas por uma intensa experiência emocional (BAHIA *et al.*, 2013), considerando o papel que desempenham nas relações (GUALDO *et al.*, 2015), como ainda as condições contextuais (KELCHTERMANS, 2005), podendo o *cyberbullying* variar de acordo com as questões culturais de cada país (BAEK; BULLOCK, 2014).

Partindo das considerações acima descritas sobre o clima universitário, o *cyberbullying*, e a lacuna existente na literatura sobre estudos realizados sobre estes dois temas (BAYAR; UÇANOK, 2012), especificamente com estudantes do Brasil e de Portugal, este estudo teve o objetivo de tentar perceber se existiam diferenças entre os estudantes de tentar compreender se existiam diferenças entre os estudantes destes dois contextos culturais no que diz respeito à percepção do clima universitário e ao envolvimento em situações de *cyberbullying* nos seus diferentes papéis. Adicionalmente, este estudo buscou analisar de que forma as variáveis do clima universitário poderiam se correlacionar com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*, considerando cada um dos contextos

## MÉTODO

### Participantes

O estudo contou com a participação de 979 estudantes universitários de Portugal (39.5%) e do Brasil (60.5%). Os participantes do contexto universitário do Brasil somaram um total de 592 universitários, dos quais 34.5% eram do gênero masculino e 65.5% do feminino, com idades compreendidas nas seguintes faixas etárias: < 20 anos (53.7%), 21 – 23 anos (26.4%), 24 – 26 anos (9.8%), > 26 anos (10.1%). Esses estudantes estavam no primeiro (35.1%), segundo (31.4%) e terceiro ano (33.4%), e eram provenientes de cursos na área de Ciências da Saúde e da Vida (22.0%), Ciências Exatas e Engenharia (19.1%), Ciências Naturais e do Meio Ambiente (23.5%) e Ciências Sociais e Humanidades (33.4%). Com relação aos estudantes de Portugal, tivemos a colaboração de 387 universitários, sendo 17.3% eram do gênero masculino e 82.7% do feminino, com idades distribuídas nas seguintes faixas etárias: < 20 anos (62.8%), 21 – 23 anos (24.3%), 24 – 26 anos (3.1%), > 26 anos (9.8%). Os estudantes eram do primeiro (23.3%), segundo (38.5%) e terceiro ano (38.2%), de cursos na área de Ciências da Saúde e da Vida (24.0%), Ciências Exatas e Engenharia (25.6%), Ciências Naturais e do Meio Ambiente (18.1%) e Ciências Sociais e Humanidades (32.3%).

## Instrumentos

*Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário (ECLIPSU)*: desenvolvida e adaptada por Souza (2016) com o objetivo de avaliar a percepção por parte dos estudantes universitários relativamente ao Clima Institucional e Psicossocial das universidades. As duas versões do instrumento contêm um total de 29 itens, sendo: 08 itens relacionados com o suporte humano; 06 itens sobre a recepção institucional; 06 sobre o acolhimento e integração dos estudantes e 09 sobre os sentimentos de bem-estar. O instrumento possui quatro alternativas de resposta organizadas através de uma escala tipo *Likert*, sendo 1: *discordo totalmente*, 2: *discordo*, 3: *concordo* e 4: *concordo totalmente*.

*Questionário do Cyberbullying no Ensino Superior (QCES)*: desenvolvido no estudo de Francisco *et al.*, (2015) e adaptado para o contexto universitário no Brasil por consequentes estudos realizados (FERREIRA *et al.*, 2016; SOUZA, 2016; SOUZA *et al.*, 2017). Trata-se de um instrumento de autorrelato com 4 escalas (escala das vítimas, agressores, observadores das vítimas e observadores dos agressores), sendo cada uma delas composta por um conjunto de nove itens com três opções de respostas em escala de tipo *Likert* (1 = Nunca; 2 = Algumas Vezes e 3 = Muitas Vezes).

Ambas as versões dos instrumentos foram utilizadas em estudos anteriores (e.g., FERREIRA *et al.*, 2016; FRANCISCO *et al.*, 2015; SOUZA *et al.*, 2016; SOUZA *et al.*, 2017) e apresentam as qualidades psicométricas adequadas para os dois contextos e que podem ser utilizados em futuros estudos.

## Procedimento de Recolha e Análise dos Dados

A aplicação dos instrumentos aconteceu em contexto de sala de aula, após o contato prévio e consentimento verbal por parte dos Professores, Coordenadores dos Cursos. Após a explicitação dos objetivos do estudo e da exposição oral das informações relativas à forma de preenchimento, obtivemos o consentimento dos estudantes que deram início ao preenchimento do instrumento. Os participantes, em ambos os contextos, foram informados acerca dos objetivos do estudo e foram assegurados dos aspectos éticos envolvidos na investigação. Para além disso, foi disponibilizada aos participantes a presença de um psicólogo clínico como apoio (FRANCISCO *et al.*, 2015; FERREIRA *et al.*, 2016; SOUZA *et al.*, 2014a).

Em termos de análise dos dados, e com o objetivo de atender aos objetivos deste estudo, utilizamos o *t*-teste para igualdade das variâncias e teste de correlação de Pearson. Os resultados marginalmente significativos foram considerados (MARTINS, 2011). A opção em termos de análise dos dados teve em consideração a totalidade dos participantes (PESTANA; GAGEIRO, 2003), sendo realizada através do *software* IBMSPSS 22.0.

## RESULTADOS

Buscamos, inicialmente, compreender se existiam diferenças significativas no que diz respeito à percepção dos estudantes universitários do Brasil e de Portugal quanto aos fatores do clima universitário e entre tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*. Por um lado, os estudantes de Portugal apresentaram uma percepção mais elevada que os estudantes do Brasil no que diz respeito aos quatro fatores do clima universitário. Por outro lado, os estudantes

do Brasil apresentaram um maior envolvimento em situações de *cyberbullying*, nomeadamente no que diz respeito ao fato de ser agressor e observador dos agressores. Esses resultados são estatisticamente significativos, como apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1.** Estatística descritiva e diferenças entre os Países

	Brasil		Portugal		t(977)
	M	DP	M	DP	
Fatores do Clima					
Suporte institucional	2.45	.51	2.60	.45	-4.76***
Recepção institucional	2.45	.48	2.87	.41	-14.65***
Acolhimento e integração	2.66	.46	2.89	.54	-6.99***
Sentimento de bem-estar	3.23	.51	3.49	.51	-8.34***
Tipos de Envolvimento					
Vítimas	1.15	.25	1.17	.27	-1.11
Agressores	1.07	.17	1.03	.11	3.80***
Observadores das Vítimas	1.34	.47	1.31	.43	.88
Observadores dos agressores	1.18	.40	1.11	.30	2.65**

Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ;

Na análise realizada levando em consideração os estudantes universitários do Brasil, verificamos que o suporte institucional apresentou uma correlação significativa negativa com a vítima ( $r = -.15$ ,  $p < .001$ ), com o agressor ( $r = -.08$ ,  $p = .047$ ), com o observador da vítima ( $r = -.09$ ,  $p = .025$ ) e marginalmente significativa com o observador do agressor ( $r = -.07$ ,  $p = .090$ ). Ou seja, quanto menor o nível de suporte institucional, maior tendência os universitários do Brasil apresentam a estarem envolvidos em situações de *cyberbullying*, seja como vítimas, agressores, observadores da vítima ou observadores do agressor. A recepção institucional apresentou uma correlação significativa negativa com o agressor ( $r = -.14$ ,  $p = .001$ ) e observador do agressor ( $r = -.09$ ,  $p = .035$ ). Logo, quanto menor o nível da recepção institucional, maior tendência os estudantes universitários brasileiros apresentam para se tornarem agressores e observadores dos agressores. O acolhimento e a integração apresentaram uma correlação significativa e negativa com a vítima ( $r = -.16$ ,  $p < .001$ ) e marginalmente significativa com observador da vítima ( $r = -.08$ ,  $p = .057$ ). O que nos permite inferir que, quanto menores o acolhimento e a integração, os estudantes universitários do Brasil tendem a ser mais vítimas e observadores das vítimas. Por fim, o sentimento de bem-estar esteve correlacionado de forma significativa e negativamente com a vítima ( $r = -.13$ ,  $p = .001$ ), os observadores das vítimas ( $r = -.10$ ,  $p = .015$ ) e o observador do agressor ( $r = -.10$ ,  $p = .021$ ). Ou seja, quanto menor o sentimento de bem-estar dos estudantes, maior tendência os estudantes universitários do Brasil apresentam para se envolverem em situações de *cyberbullying*, como vítimas, observadores das vítimas e observadores dos agressores.

Com relação aos resultados, considerando os estudantes de Portugal, constatamos que o suporte institucional apresentou uma correlação marginalmente significativa e negativa apenas com a vítima ( $r = -.10$ ,  $p = .053$ ). Ao passo que a recepção institucional também esteve

correlacionada significativa e positivamente com o observador da vítima ( $r = .10, p = .042$ ). Esses resultados nos permitem inferir que, na amostra dos universitários portugueses, quanto menor o suporte institucional maior tendência eles apresentam para se tornarem vítimas. E, ao mesmo tempo, quanto maior a recepção institucional, maior a tendência dos mesmos de se tornarem observadores das vítimas. Quanto ao acolhimento e integração, verificamos que, quanto menores forem o acolhimento e a integração, maior tendência os estudantes universitários portugueses apresentam para se tornarem vítimas ( $r = -.12, p = .021$ ). Por fim, pudemos perceber que, entre os estudantes universitários portugueses, quanto menor o sentimento de bem-estar, maior tendência os universitários de Portugal apresentam para se envolverem em situações de *cyberbullying* como vítimas ( $r = -.24, p < .001$ ) e agressores ( $r = -.13, p = .011$ ).

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo buscou compreender se o clima universitário através das dimensões institucionais (suporte institucional e recepção institucional) e psicossociais (acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar) estavam correlacionadas com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*, seja no papel de vítimas, agressores, observadores das vítimas e observadores dos agressores.

Sendo o clima institucional e psicossocial universitário importantes fatores nas experiências que os estudantes têm nas universidades (HURTADO *et al.*, 1999), os resultados apresentados evidenciam a importância das dimensões do clima institucional e psicossocial universitário relativamente aos episódios de *cyberbullying* (e.g., FAUCHER *et al.*, 2014).

Os resultados permitiram perceber algumas divergências no que diz respeito aos resultados obtidos. Por exemplo, na amostra do Brasil, os resultados revelaram que todas as variáveis do clima universitário estiveram correlacionadas negativamente com quase todos os tipos de envolvimento. Ao mesmo tempo, constatamos que, na amostra de Portugal, as correlações foram divergentes das que foram encontradas e verificadas na amostra do Brasil.

Em contrapartida, constatamos diferenças significativas no que diz respeito ao tipo de envolvimento em situações de *cyberbullying*. Ou seja, verificamos com este estudo que os estudantes brasileiros apresentaram um nível mais elevado em termos de envolvimento como agressores e observadores dos agressores. Acreditamos que os resultados possam estar justificados, por exemplo, com a taxa de violência entre os jovens do Brasil e Portugal. Por exemplo, em relatório oficial da Unesco sobre o mapa da violência entre os jovens, o Brasil apresenta um índice de 51.6% relativamente às taxas de homicídio e 44.2% de morte por armas de fogo no ano de 2005, enquanto Portugal possui um índice de 1.7% em relação ao homicídio e 2.0% de mortes por arma de fogo (WAISELFISZ, 2008). Nesse sentido, visto que o *cyberbullying* é uma expressão da violência que é vivenciada pelos estudantes, acreditamos que os nossos resultados estejam relacionados com a banalização da violência que os estudantes brasileiros vivem diariamente, manifestando-se de acordo com arranjos societários de onde emergem.

Embora Brasil e Portugal possuam identidades culturais semelhantes por serem Países



lusófonos, como já referido, ambos apresentam algumas diferenças se comparados uns com os outros (KULKARNI et al., 2011). Logo, as diferenças encontradas em termos das correlações entre as variáveis do clima institucional e psicossocial e os tipos de envolvimento em situações de cyberbullying são justificadas, pela questão cultural que influencia na forma como os estudantes percebem o clima institucional e psicossocial nas suas universidades (ANCIS; SEDLACEK; MOHR, 2000) e, ao mesmo tempo, pelas disparidades culturais entre os dois Países, conforme referido por Marôco *et al.* (2014).

Diferentemente da maioria dos estudos que têm apresentado apenas as diferentes formas em que o *cyberbullying* ocorre em Países diferentes (e.g., ORTEGA *et al.*, 2009), e outros estudos, embora recentes, que buscam correlacionar o clima acadêmico, por exemplo, com a questão do desempenho acadêmico (e.g., RANIA *et al.*, 2014) e com a questão étnica/racial (e.g., CHANG *et al.*, 2004; HARPER; HURTADO, 2007; MARAMBA, 2008), o contributo deste estudo acentua-se pelo fato de tentarmos compreender de que forma o clima universitário pode contribuir para situações de *cyberbullying*. Ou seja, este estudo apresenta-se relevante pelo fato de termos verificado que os aspectos do clima institucional e psicossocial universitário estão correlacionados negativamente com os tipos de envolvimento em casos de *cyberbullying*.

Os resultados obtidos são relevantes considerando-se alguns estudos que demonstram como a qualidade do clima institucional e psicossocial pode assumir um papel explicativo no comportamento de risco dos estudantes (HAYNES; COMER 1993; THOMPSON *et al.*, 2007) e influencia a violência entre os universitários (ECKER, ERA; BASSI, 2015; ROMERA *et al.*, 2011), nomeadamente o *cyberbullying*, como verificamos neste estudo. Tais resultados nos permitem concordar com Crystal (1994), ao afirmar que a prevalência e o significado de qualquer um desses comportamentos variam de um contexto cultural para outro, pelo nível de individualismo-coletivismo que cada país apresenta (e.g., HOFSTEDE, 2001) que está relacionado com a agressão direta e indireta (e.g., FORBES *et al.*, 2009) e pelo papel que a cultura desempenha nos comportamentos agressivos dos estudantes (LI, 2008).

Dessa forma, compreendemos que as percepções positivas dos estudantes sobre o clima institucional psicossocial universitário assumem um papel protetor nos seus comportamentos (BOND; TUCKEY; DOLLARD, 2010), especificamente em situações de *cyberbullying* (SOUZA, 2016). Desse modo, a partir deste estudo, acreditamos que as Instituições Universitárias necessitam fomentar o desenvolvimento de um clima universitário positivo por contribuir com o sentimento de pertença (WELLS; HORN, 2015), o bem-estar (HOMBRADOS-MENDIETA; CASTRO-TRAVÉ, 2013), a saúde e o desenvolvimento psicossocial saudável dos estudantes universitários e, assim, prevenir futuros casos de *cyberbullying* no ensino superior (SOUZA *et al.*, 2014b).

Além disso, este estudo sugere que as variáveis contextuais e psicossociais precisam ser mais estudadas no que diz respeito ao *cyberbullying* (ZYCH; ORTEGA-RUIZ; DEL REY, 2015). Logo, compreender a natureza e a extensão dos tipos específicos de comportamento em diferentes sociedades e culturas tem implicações na forma como o problema pode ser abordado, bem como sociedades multiculturais podem lidar com o problema (NABUZOKA, 2003). Nesse

sentido, ressaltamos a importância da promoção de estratégias de enfrentamento eficazes, tendo em conta o crescimento das atividades *online* (VANDONINCK; D'HAENENS; ROE, 2013), a regulação socioemocional que facilite, aos estudantes de diferentes contextos e culturas, o reconhecimento dos seus sentimentos e lhes proporcionem uma integração saudável e culmine com o bem-estar dentro das universidades. Além disso, acreditamos na importância de fortalecer as relações entre todos os membros da comunidade educativa, com o objetivo de melhorar o clima nas instituições universitária (HOMBRADOS-MENDEIETA; CASTRO-TRAVÉ, 2013) e, conseqüentemente, prevenir situações de *cyberbullying*.

### CONCLUSÃO

Com este estudo, foi possível verificar diferenças significativas entre os estudantes do Brasil e de Portugal quanto à percepção dos fatores envolvidos no clima universitário, bem como no envolvimento em situações de *cyberbullying* no papel de agressor e observador do agressor. De todo modo, a violência que acontece nos contextos educacionais não pode ser como um algo que acontece de forma “velada” (BERKENBROCK-ROSITO; JOSÉ, 2015). O *cyberbullying* necessita ser visto como um problema real e que também acontece nos contextos universitários do Brasil e de Portugal (FERREIRA *et al.*, 2016; SOUZA *et al.*, 2016, SOUZA *et al.*, 2017). Um problema cuja incidência e suas conseqüências necessitam de uma intervenção urgente por parte dos que compõem as instituições universitárias. Ao mesmo tempo, essa intervenção pode e deve surgir através da elaboração e implementação de políticas educacionais que promovam o bem-estar dos estudantes. Uma das alternativas que podem ser favoráveis diz respeito à promoção do clima universitário, como foi possível verificar nas correlações que foram evidenciadas com este estudo. Assim, esperamos ter contribuído com o desenvolvimento das investigações sobre o *cyberbullying*, nomeadamente no Brasil, alertando a comunidade científica para a pertinência de futuras investigações.

### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA**, L. S., LOBO, F., ZAMITH, J. Contexto acadêmico no Ensino Superior: construção e validação de uma “Escala de Clima Acadêmico”. *In: Actas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, p. 5058-5068, 2009.
- ANCIS**, J. R.; SEDLACEK, W. E.; MOHR, J. J. Student perceptions of campus cultural climate by race. *Journal of Counseling & Development*, v. 78, n. 2, p. 180-185, 2000.
- ARICAK**, O. T. Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, v. 34, n. 1, p. 167-184, 2009.
- BAEK**, J.; BULLOCK, L. M. Cyberbullying: a cross-cultural perspective. *Emotional and behavioural difficulties*, v. 19, n. 2, p. 226-238, 2014.
- BAHIA**, S.; FREIRE, I.; AMARAL, A.; ESTRELA, M. T. The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching*, v.19, n.3, p.275-292, 2013.

**BAYAR, Y.; UÇANOK, Z.** School Social Climate and Generalized Peer Perception in Traditional and Cyberbullying Status. **Educational Sciences: Theory and Practice**, v. 12, n. 4, p. 2352-2358, 2012.

**BELSEY, B.** **Cyberbullying:** An emerging threat to the “Always On” generation, 2005. Retirado de: [http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying\\_Article\\_by\\_Bill\\_Belsey.pdf](http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf)

**BERKENBROCK-ROSITO, M. M.; JOSÉ, A. P. M.** **A estética do espaço escolar: narrativas discentes.** Curitiba: CRV Editora, 2015.

**BRACK, K.; CALTABIANO, N.** Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. **Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace**, v. 8, n. 2, p. 1 -10, 2014.

**BRONSTEIN, P.; FARNSWORTH, L.** Gender differences in faculty experiences of interpersonal climate and processes for advancement. **Research in Higher Education**, v. 39, n. 5, p. 557-585, 1998.

**BYRD, D. R.; MCKINNEY, K. J.** Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. **Journal of American College Health**, v. 60, n. 3, p. 185-193, 2012.

**CAETANO, A. P.; FREIRE, I.; VEIGA SIMÃO, A. M.; MARTINS, M. J. D.; PESSOA, M. T.** Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 199-212, 2016.

**CAMPBELL, M. A.; SLEE, P. T.; SPEARS, B.; BUTLER, D.; KIFT, S.** Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies’ perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. **School Psychology International**, v. 34, n. 6, p. 613-629, 2013.

**CAPPADOCIA, M. C.; CRAIG, W. M.; PEPLER, D.** (2013). Cyberbullying prevalence, stability, and risk factors during adolescence. **Canadian Journal of School Psychology**, v. 28, n. 2, p. 171-192, 2013.

**CASTILLO, L. G.; CONOLEY, C. W.; CHOI-PEARSON, C.; ARCHULETA, D. J., PHOUMMARATH, M. J.; VAN LANDINGHAM, A.** University environment as a mediator of Latino ethnic identity and persistence attitudes. **Journal of Counseling Psychology**, v. 53, n. 2, p. 267-271, 2006.

**CHANG, M. J.; ASTIN, A. W.; KIM, D.** Cross-racial interaction among undergraduates: Some consequences, causes, and patterns. **Research in Higher Education**, v. 45, p. 529-553, 2004.

**CHI, S. C. S.; HUANG, C. Y.; CHANG, A.** Safety climate and relational conflict in the eyes of team members: Examining the role of need for closure. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 38, n. 1, p. 103-114, 2010.

**CORNEJO**, R.; REDONDO, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, v. 9, n. 15, p. 11-52, 2001.

**CRYSTAL**, D. S. Concepts of deviance in children and adolescents: The case of Japan. *Deviant Behavior*, v. 15, n. 3, p. 241-266, 1994.

**DOANE**, A. N.; PEARSON, M. R.; KELLEY, M. L. Predictors of cyberbullying perpetration among college students: An application of the Theory of Reasoned Action. *Computers in Human Behavior*, v. 36, p. 154-162, 2014.

**ECKER**, J.; RAE, J.; BASSI, A. (2015). Showing your pride: a national survey of queer student centres in Canadian colleges and universities. *Higher Education*, v. 70, n. 5, p. 881-898, 2015.

**EDMAN**, J. L.; Brazil, B. Perceptions of campus climate, academic efficacy and academic success among community college students: An ethnic comparison. *Social Psychology of Education*, v. 12, n. 3, p. 371-383, 2009.

**FAUCHER**, C.; JACKSON, M.; CASSIDY, W. Cyberbullying among university students: Gendered experiences, impacts, and perspectives. *Education Research International*, v. 2014, p. 1-10, 2014.

**FERREIRA**, A. S.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FERREIRA, A. I.; SOUZA, S. B.; FRANCISCO, S. M. Student bystander behavior and cultural issues in cyberbullying: When actions speak louder than words. *Computers in Human Behavior*, v. 60, p. 301-311, 2016.

**FORBES**, G.; ZHANG, X.; DOROSZEWICZ, K.; HAAS, K. Relationships between individualism-collectivism, gender, and direct or indirect aggression: A study in China, Poland, and the US. *Aggressive Behavior*, v. 35, n. 1, p. 24-30, 2009.

**FRANCISCO**, S. M.; VEIGA SIMÃO, A. M. V.; FERREIRA, P. C.; MARTINS, M. J. D. Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, v. 43, p. 167-182, 2015.

**FREIRE**, I.; ALVES, M. M.; BREIA, A. P.; CONCEIÇÃO, D.; FRAGOSO, L. Cyberbullying e ambiente escolar: um estudo exploratório e colaborativo entre a escola e a universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 47, n. 1, p. 43-64, 2014.

**GARAIGORDOBIL**, M. Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, v. 11, n. 2, p. 233-254, 2011.

**GARAIGORDOBIL**, M. Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, v. 18, n. 5, p. 569-582, 2015.

**GUALDO**, A. M. G.; HUNTER, S. C.; DURKIN, K.; ARNAIZ, P.; MAQUILÓN, J. J. The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, v. 82, p. 228-235, 2015.

**HARPER**, S. R.; HURTADO, S. Nine themes in campus racial climates and implications for institutional transformation. **New Directions for Student Services**, v. 120, p. 7-24, 2007.

**HART**, J.; FELLABAUM, J. Analyzing campus climate studies: Seeking to define and understand. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 1, n. 4, p. 222-234, 2008.

**HAYNES**, N. M.; COMER, J. P. The Yale School Development Program: process, outcomes, and policy implications. **Urban Education**, v. 28, n. 2, p. 166-199, 1993.

**HINDUJA**, S.; PATCHIN, J. Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. **Journal of School Violence**, v. 6, n. 3, p. 89-112, 2007.

**HINDUJA**, S.; PATCHIN, J. Bullying, cyberbullying, and suicide. **Archives of Suicide Research**, v. 14, n. 3, p. 206-221, 2010.

**HOFSTEDE**, G. **Culture's consequences**: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2001.

**HOMBRADOS-MENDIETA**, I.; CASTRO-TRAVÉ, M. Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. **Anales de psicología**, v. 29, n. 1, p. 108-122, 2013.

**HURTADO**, S.; MILEM, J.; CLAYTON-PEDERSON, A.; ALLEN, W. **Enacting diverse learning environments**: Improving the climate for racial/ethnic diversity in higher education. ASHE-ERIC Higher Education Report, 26. Washington, DC: The George Washington University, 1999.

**JOHNSON**, S. L.; BURKE, J. G.; GIELEN, A. C. Prioritizing the School Environment in School Violence Prevention Efforts. **Journal of school health**, v. 81, n. 6, p. 331-340, 2011.

**KELCHTERMANS**, G. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 995-1006, 2005.

**KEPENECKI**, Y. K.; ÇINKIR, Ş. Bullying among Turkish high school students. **Child Abuse & Neglect**, v. 30, n. 2, p. 193-204, 2006.

**KULKARNI**, S.; HUDSON, T.; RAMAMOORTHY, N.; MARCHEV, A.; GEORGIEVA-KONDAKOVA, P.; GORSKOV, V. Dimensions of individualism-collectivism: A comparative study of five cultures. **Versloirteisésaktualijos/Current Issues of Business and Law**, v. 5, n. 1, p. 93-109, 2011.

**LI**, Q. A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. **Educational Research**, v. 50, n. 3, p. 223-234, 2008.

LI, D.; BAO, Z.; LI, X.; WANG, Y. Perceived School Climate and Chinese Adolescents' Suicidal Ideation and Suicide Attempts: The Mediating Role of Sleep Quality. **Journal of School Health**, v. 86, n. 2, p. 75-83, 2016.

MARAMBA, D. C. Understanding campus climate through the voices of Filipina/o American college students. **College Student Journal**, v. 42, n. 4, p. 1045-1060, 2008.

MARÔCO, J. P.; CAMPOS, J. A. D. B.; VINAGRE, M. D. G.; PAIS-RIBEIRO, J. L. Adaptação Transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o Suporte Social para Estudantes do Ensino Superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 247-256, 2014.

MARTINS, C. **Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir**. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2011.

MARTINS, M. J. D. Conduitas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. **Análise Psicológica**, v. 23, n. 2, p. 129-135, 2012.

MASCARENHAS, S. A. N.; MARTINEZ, J. M. A. Ocorrência do bullying/cyberbullying como desrespeito à diversidade e à cidadania no contexto universitário amazônico. **Revista EDUCAmazônia**, v. 8, n 1, p. 150-161, 2012.

MACDONALD, C. D.; ROBERTS-PITTMAN, B. Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 9, p. 2003-2009, 2010.

NABUZOKA, D. Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: a comparative study. **Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 95-109, 2003.

NIXON, C. L. Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. **Adolescent Health, Medicine and Therapeutics**, v. 5, p. 143-158, 2014.

OLWEUS, D. Cyberbullying: An overrated phenomenon?. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 9, n. 5, p. 520-538, 2012.

ORTEGA, R.; ELIPE, P.; MORA-MERCHÁN, J. A.; CALMAESTRA, J.; VEGA, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. **Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology**, v. 217, n. 4, p. 197-204, 2009.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. Lisboa: Sílabo, 2003.

RANIA, N.; SIRI, A.; BAGNASCO, A.; ALEO, G.; SASSO, L. Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. **Journal of Nursing Management**, v. 22, n. 6, p. 751-760, 2014.

**RANKIN, S.**; REASON, R. Transformational Tapestry Model: A comprehensive approach to transforming campus climate. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 1, n. 4, p. 262-274, 2008.

**ROMERA, E. M.**; DEL REY, R.; ORTEGA, R. Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. **Psychosocial Intervention**, v. 20, n. 2, p. 161-170, 2011.

**RUZEK, E. A.**; HAFEN, C. A.; ALLEN, J. P.; GREGORY, A.; MIKAMI, A. Y.; PIANTA, R. C. How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. **Learning and Instruction**, v. 42, p. 95-103, 2016.

**RYDER, A. J.**; MITCHELL, J. J. Measuring campus climate for personal and social responsibility. **New Directions for Higher Education**, v. 2013, n. 164, p. 31-48, 2013.

**SCHENK, A. M.**; FREMOUW, W. J. Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. **Journal of School Violence**, v. 11, n. 1, p. 21-37, 2012.

**SHANG, L.**; LI, J.; LI, Y.; WANG, T.; SIEGRIST, J. Stressful psychosocial school environment and suicidal ideation in Chinese adolescents. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v. 49, n. 2, p. 205-210, 2014.

**SOUZA, S. B.** **Cyberbullying: Estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses.** (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2011.

**SOUZA, S. B.** **Cyberbullying: a violência virtu@l conectada ao mundo real dos estudantes em contextos universitários do Brasil e Portugal.** (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2016.

**SOUZA, S. B.**; VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P. Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 582-590, 2014a.

**SOUZA, S. B.**; VEIGA SIMÃO, A. M.; FERREIRA, A. I.; FERREIRA, P. C. University students' perceptions of campus climate, cyberbullying and cultural issues: implications for theory and practice. **Studies in Higher Education**. 1-16, 2017.

**SOUZA, S. B.**; VEIGA SIMÃO, A. M.; FERREIRA, P. C.; PAULINO, P.; FRANCISCO, S. M. O cyberbullying em contexto universitário do Brasil e Portugal: vitimização, emoções associadas e estratégias de enfrentamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 3, p. 1674-1691, 2016.

**SOUZA**, S. B.; **VEIGA SIMÃO**, A. M.; **FRANCISCO**, S. M. Cyberbullying: incidência, consequências e contributos para o diagnóstico no ensino superior. **Revista @mbienteeducação**, v. 7, n. 1, p. 90-104, 2014b.

**STEWART**, D. M.; **FRITSCH**, E. J. School and law enforcement efforts to combat cyberbullying. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 55, n. 2, p. 79-87 2011.

**TIAN**, L.; **ZHAO**, J.; **HUEBNER**, E. S. School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. **Journal of Adolescence**, v. 45, p. 138-148, 2015.

**THOMPSON**, D. E.; **ORR**, B.; **THOMPSON**, C.; **GROVER**, K. Examining students' perceptions of their first-semester experience at a major land-grant institution. **College Student Journal**, v. 41, n. 3, p. 640-648, 2007.

**WASELFISZ**, J. J. **Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2008.

**WASHINGTON**, E. T. An Overview of Cyberbullying in Higher Education. **Adult Learning**, v. 26, n. 1, p. 21-27, 2015.

**WELLS**, A. V.; **HORN**, C. The Asian American College Experience at a Diverse Institution: Campus Climate as a Predictor of Sense of Belonging. **Journal of Student Affairs Research and Practice**, v. 52, n. 2, p. 149-163, 2015.

**WONG-LO**, M.; **BULLOCK**, L. M. Digital metamorphosis: Examination of the bystander culture in cyberbullying. **Aggression and violent behavior**, v. 19, n. 4, p. 418-422, 2014.

**WORTHINGTON**, R. L. Measurement and assessment in campus climate research: A scientific imperative. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 1, n. 4, p. 201-203, 2008.

**YBARRA**, M. L.; **MITCHELL**, K. J. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. **Journal of child Psychology and Psychiatry**, v. 45, n. 7, p. 1308-1316, 2004.

**ZYCH**, I.; **ORTEGA-RUIZ**, R.; **DEL REY**, R. Scientific research on bullying and cyberbullying: where have we been and where are we going. **Aggression and Violent Behavior**, v. 24, p. 188-198, 2015.

Recebimento-07/04/2017

Aprovação-30/06/2017

**AGRADECIMENTOS:** Nosso agradecimento à Fundação CAPES pelo financiamento concedido através do Programa de Doutorado Pleno no Exterior (BEX 1710/13-3).



## O USO DE LIVRO-IMAGEM E A PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE 5º ANO EM UMA ESCOLA NO CAMPO<sup>1</sup>

### *EL USO DE “LIBRO-IMAGEN” Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL: UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS DEL 5º AÑO EN UNA ESCUELA RURAL*

### *THE USE OF IMAGE-BOOK AND TEXT PRODUCTION: AN EXPERIENCE WITH 5TH GRADE STUDENTS FROM A RURAL SCHOOL*

CHRIS DE AZEVEDO RAMIL<sup>2</sup>

*chisramil@gmail.com*

LUCAS GONÇALVES SOARES<sup>3</sup>

*luks\_gs21@hotmail.com*

ELIANE PERES<sup>4</sup>

*eteperes@gmail.com*

#### RESUMO

Este artigo analisa o trabalho com o livro-imagem “Lá vem o homem do saco”, de autoria de Regina Rennó, realizado com crianças de um 5º ano de uma escola no campo do município de Canguçu, no Estado do Rio Grande do Sul. Os dados aqui problematizados foram coletados em uma pesquisa mais ampla sobre práticas de leitura literária e permitem questionar e refletir sobre os possíveis efeitos das atividades com esse tipo de livro em sala de aula. Os resultados indicam que essas práticas proporcionam variadas leituras a partir de uma mesma obra literária, quando esta não é conduzida por textos e é constituída apenas por imagens.

1 A primeira versão deste artigo foi apresentada no XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-Americano - Mediações de Leitura Literária, realizado em 2015, em Belo Horizonte e foi publicada nos Anais do referido evento. Ver [Ramil](#); [Soares](#); Peres (2015). Disponível em: <[https://issuu.com/ceale/docs/e.book\\_-\\_anais\\_xi\\_jogo\\_do\\_livro\\_par\\_e7dc05fe250951](https://issuu.com/ceale/docs/e.book_-_anais_xi_jogo_do_livro_par_e7dc05fe250951)>. Trata-se, aqui, de uma versão revisada e modificada.

2 Doutoranda em Educação - PPGE/FaE/UFPel

3 Doutorando em Educação - PPGE/FaE/UFPel

4 Doutora em Educação – Professora do PPGE/FaE/UFPel

Além disso, a narrativa do livro mobilizou nos alunos seus conhecimentos sociais, culturais e familiares no ato de interpretação da história, refletindo, assim, na produção de seus textos. O estudo indica, ainda, a importância da imagem na formação das crianças e a necessidade de estimular o contato com livros-imagem na escola, proporcionando, assim, novas e diferenciadas experiências estéticas.

**Palavras-chave:** Livro-imagem • Prática de leitura literária • Produção textual • Leitura de imagem.

### RESUMEN

Este artículo analiza el trabajo con el libro-imagen “Lá vem o homem do saco”, de autoría de Regina Rennó, que ha sido realizado con niños de un 5º año de una escuela rural del municipio de Canguçu, en el estado de Rio Grande do Sul. Los datos aquí discutidos han sido recogidos en una investigación más amplia sobre prácticas de lectura literaria y nos permiten cuestionar y reflexionar sobre los posibles efectos de las actividades con este tipo de libro en clase. Los resultados indican que estas prácticas proporcionan variadas lecturas a partir de una misma obra literaria, cuando ésta no es conducida por textos y está constituida sólo por imágenes. Además, la narrativa del libro movilizó en los alumnos sus conocimientos sociales, culturales y familiares en el acto de interpretación de la historia, reflejando, así, en la producción de sus textos. El estudio indica también la importancia de la imagen en la formación de los niños y la necesidad de estimular el contacto con libros-imagen en la escuela, proporcionando así nuevas y diferenciadas experiencias estéticas.

**Palabras-clave:** “Libro-imagen” • Práctica de lectura literaria • Producción textual • Lectura de imagen.

### ABSTRACT

This article analyzes the work with the image-book “There comes the man with the bag”, written by Regina Rennó carried out with children from a 5th grade class from a rural school in the town of Canguçu, in the state of Rio Grande do Sul. The data problematized here were collected in a broader research on the practice of literary reading and allow the questioning and the reflection concerning possible effects of this type of activity in the classroom. The results indicate that such practices provide several readings from the same literary work, when this is not conducted by text and is comprised only by images. Besides this, the book narrative brought social, cultural and familiar knowledge for the students while interpreting the story, thus providing results in the text production. The study also indicates the importance of the image in the children’s education and the need to stimulate the contact with image-books at school, providing new and differentiated aesthetic experiences.

Key words: Image-book • Practice of literary reading • Text production • Image reading.

## INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o trabalho realizado em sala de aula com uma turma de alunos de um 5º ano, com dados coletados em uma pesquisa feita em 2015, e resultantes do contato, da visualização e da percepção das narrativas originadas de livros ilustrados, especificamente aqueles que se inserem na categoria denominada “livro-imagem”. Aqui, em especial, analisamos a produção textual feita a partir do trabalho do livro-imagem “Lá vem o homem do saco”, da autora Regina Rennó. Nesse tipo de livro, a história é narrada quase sempre apenas por imagens, excetuando a informação textual contida no título, no nome do autor e do ilustrador, etc., ou então conta com pouquíssimas palavras.

Salienta-se que os dados aqui problematizados foram coletados em uma pesquisa mais ampla sobre práticas de leitura literária<sup>1</sup> feita com uma turma de 5º ano da Escola Estadual Alberto Wienke, situada na localidade do Herval, a 24 quilômetros da sede do município de Canguçu, cidade localizada no Estado do Rio Grande do Sul e distante cerca de 274 km da capital, Porto Alegre. A turma do 5º ano que participou da pesquisa, no ano de 2015, era composta por 21 alunos, sendo que entre eles haviam 9 meninos e 12 meninas, todos filhos de pequenos agricultores, na faixa etária de 9 a 14 anos.

A coleta de dados sobre o uso e a produção textual com livros-imagem foi feita em duas fases: a primeira consistiu nos momentos em que o professor<sup>2</sup> apresentou em sala de aula os livros aos alunos e, posteriormente, eles criaram suas narrativas textuais a partir das obras literárias apreciadas. A segunda fase correspondeu ao levantamento de dados e análise dos textos produzidos pelas crianças.

Foram utilizados três livros-imagem com a turma de alunos, com intervalo de cerca de um mês entre cada uma das atividades, que foram intercaladas com outras práticas de leitura literária desenvolvidas. Nos encontros com a utilização dos livros-imagem, o professor folheou e mostrou as páginas dos livros, enquanto os alunos observavam em silêncio para, em seguida, então, refletirem e produzirem suas interpretações a respeito do que e como entenderam a narrativa do livro-imagem. O resultado do trabalho com um desses livros-imagem está descrito e analisado neste artigo. Trata-se das produções decorrentes do trabalho com a obra “Lá vem o homem do saco”, de Regina Rennó, publicada em 2013 pela Editora EDIPUCRS.

Antes de apresentar e analisar os resultados dessas produções é importante registrar algumas considerações, que serão feitas a seguir, sobre o que é, na perspectiva de alguns autores, o livro-imagem.

Livro-imagem, o que é isso afinal?

É importante diferenciar os livros-imagem de outros livros para crianças. Segundo os conceitos adotados por Linden (2011), os livros com ilustração são as obras que apresentam um texto acompanhado de ilustração, pois nesse caso os textos predominam e sustentam a narrativa. Já os livros ilustrados são obras em que a imagem é especialmente preponderante em relação ao texto, que pode estar ausente. Nesse caso, no Brasil, quando não há textos na narrativa, um livro ilustrado é chamado de livro-imagem.

Para Lee (2012, p.146), “embora possa estar mais relacionado à capacidade de ler imagens, um livro-imagem é apenas uma das muitas formas do livro ilustrado”. O livro ilustrado permite que as crianças falem sobre as imagens e criem suas próprias versões das histórias. Segundo Lee (2012, p.146), “algumas histórias pedem para ser faladas na língua das imagens e tratadas com a lógica visual. Essas histórias são naturalmente contadas pelo criador que tem mais familiaridade com o pensamento em termos visuais”. O autor afirma que:

Os livros ilustrados são ferramentas para brincar. Não há motivo para sentir desconforto com algum processo aparentemente confuso de se entender a história, com base em informações limitadas oferecidas pelas imagens. É como decifrar um enigma. Certamente, trata-se do momento mais criativo de todo o processo (LEE, 2012, p.150).

O que se pretende mostrar nesse trabalho corrobora também o que registra Jorge Miguel Marinho, em um dos livros utilizados no projeto de investigação que deu origem a este trabalho, de autoria de Laurent Cardon:

Na literatura infantojuvenil, toda palavra está associada a imagens e toda imagem se mostra como palavras também. O leitor, criança ou não, está no universo lúdico e inventivo da criação, onde ele se descobre nas palavras e nas imagens e se identifica com o mundo apresentando, sendo também o narrador, o criador, o autor das imagens e das palavras que lê. A ilustração jamais pode ser um mero suporte do texto escrito - ela está a serviço da palavra criativa, mas tem a sua autonomia enquanto criação. Daí, quando um texto é apenas de imagens, o que se quer é que ele seja ludicamente criativo e, como texto literariamente escrito, ele se ofereça como matéria de “descoberta” e diálogo entre a voz de quem narra e a voz de quem lê (CARDON, 2013, p.47).

Com isso, devemos destacar que a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2008, p.11). Diante da relevância dessas considerações, é importante refletir sobre os possíveis formatos que essas práticas podem ter, visando o trabalho e estímulo aos alunos em sala de aula, e analisar como repercutem tais ações. É necessário aprender a observar as possibilidades que os livros nos oferecem e questionar como os alunos lidam com esses objetos. O desafio se torna ainda maior quando se trata de livro-imagem.

De acordo com Lee, “geralmente os leitores ficam desconfortáveis com um livro-imagem, porque literalmente não há nada “para ler”. Sem nenhuma orientação amigável, esse tipo de livro exige que os leitores sejam participantes ativos (LEE, 2012, p.150). Ao refletir sobre o que explorar e como fazer isso nos livros-imagem com os alunos, é pertinente destacar ainda o que indica Lee:

Cabe ao leitor levar adiante as deixas que o livro-imagem tem a oferecer. Valer-se comodamente da ambiguidade, fazer perguntas e aceitar as respostas inteiramente como suas poderiam ser algumas das maneiras de desfrutar do livro-imagem. Há coisas que furtivamente se revelam quando não estão sendo apontadas por palavras (LEE, 2012, p.150).

Sobre a relação entre o texto e a imagem nos livros ilustrados, Nikolajeva e Scott lembram que:

A função das figuras, signos icônicos, é descrever ou representar. A função das palavras,

signos convencionais, é principalmente narrar. Os signos convencionais são em geral lineares, diferentes dos icônicos, que não são lineares nem oferecem instrução direta sobre como lê-los (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011, p.14).

Sendo assim, a ausência de texto nos livros pode gerar dúvidas e insegurança quanto à sua interpretação e sobre quais seriam as “respostas corretas” a serem dadas, que podem limitar o pensamento, diante de páginas com imagens desacompanhadas de uma narrativa escrita. Assim sendo:

É importante sempre explorar e ampliar o curso de nosso próprio pensamento e não adotar a saída fácil de recorrer à autoridade das “respostas corretas”. Acredito que essas são algumas das atitudes importantes para ler livros de maneira criativa, e não escolher a saída fácil, contentando-se com o recurso de uma conclusão satisfatória (LEE, 2012, p.151).

Por isso, é preciso investir mais nas possibilidades de leitura que as imagens de um livro nos oferecem, pois,

Como não há um texto definindo todas as passagens, cria-se mais possibilidades de leituras livres. Se não há resposta correta, o leitor pode ler a seu próprio modo e, além disso, o autor e o leitor podem bater bola um com o outro e prosseguir juntos (LEE, 2012, p.151).

Nos livros ilustrados, segundo Peter Hunt (2010, p.234), é possível perceber também a diferença entre ler palavras e ler imagens, pois eles “não são limitados por sequencia linear, mas podem orquestrar o movimento dos olhos”. Segundo o autor,

[...] as palavras podem sugerir uma indicação muito mais precisa sobre o que as coisas significam, mas nem sempre uma impressão global mais precisa. As palavras são vasilhas semânticas necessariamente vazias: elas limitam o sentido, mas não o prescrevem. As imagens podem fazer o mesmo (HUNT, 2010, p.242).

Ainda para Lee (2012, p.152), “a capacidade de ler nem sempre significa capacidade de entender. Ler um livro significa entender, interpretar e ir além: reconstruir livremente a história. O mais importante: a capacidade para expressar a história com as próprias palavras”. Compreender isso para o caso do trabalho com livros-imagem em sala de aula é fundamental.

### **O desenvolvimento da prática em sala de aula e os livros-imagem utilizados**

No caso da pesquisa realizada, no trabalho com livro-imagem o professor/mediador<sup>3</sup> circulava por toda a sala de aula enquanto folheava as páginas do livro, deixando por um tempo em cada página, até que percebesse que todos os alunos tivessem visualizado bem o conteúdo. Os alunos ficavam espalhados pela sala de aula de uma forma em que se sentissem à vontade na posição de leitores/observadores. Durante toda a leitura, não houve interrupções com falas, nem da parte do professor/mediador nem do aluno, sendo este momento então silencioso. Contudo, foi acertado inicialmente que se caso fosse necessário poderiam solicitar para retornar alguma página do livro. Esse processo se repetia, ou seja, o livro era folheado duas vezes pelo mediador.

Após a desenvolvimento dessa etapa, o professor/mediador entregou folhas de almaço iguais para todos os alunos e deixou o livro-imagem à disposição em uma classe. Sem

estabelecer tempo, o professor solicitou que os alunos escrevessem um texto sobre o livro, da maneira como sentiam e interpretavam a leitura. Foi pedida apenas a produção de um texto, contudo alguns alunos fizeram, também, desenhos.

Foi combinado que durante a escrita os alunos não conversariam sobre o conteúdo do texto que estavam produzindo, mas que poderiam falar sobre o livro, fazer comentários e perguntas para o professor/mediador. Por ser a turma muito disciplinada e participativa, atividades deste tipo transcorreram de maneira tranquila e prazerosa, não tendo sido diferente em todos os casos em que foram feitas as práticas com os livros-imagem.

Os três livros-imagem utilizados se diferenciam quanto ao tipo de narrativa, aos autores, aos ilustradores e às editoras; além disso, apresentam estilos e técnicas de representação gráfica nas ilustrações bastante distintos entre si e varia, também, a forma com que as histórias são contadas nas páginas.

O primeiro livro-imagem trabalhado foi “Vagalumice”, de autoria de Laurent Cardon, que também ilustrou a obra. Foi publicado pela Editora Biruta, de São Paulo/SP, em 2013 (1ª ed.), com 48 páginas e pertence à coleção “Que bicho sou eu?”.

O segundo livro-imagem utilizado foi “Onda”, de autoria e ilustração de Suzy Lee. Foi publicado pela Editora Cosac Naify, de São Paulo/SP, em 2008 (o exemplar utilizado é da 6ª reimpressão do livro, de 2014), com 40 páginas.

O terceiro livro-imagem com o qual as crianças tiveram contato foi “Lá vem o homem do saco”, de autoria e ilustração de Regina Rennó, publicado pela EdiPUCRS, de Porto Alegre/RS, em 2013 (1ª ed.), com 24 páginas. Consta na sua capa a referência do Ministério da Educação, pelo FNDE e PNBE 2014, de 1º ao 5º ano - Ensino Fundamental. Os textos produzidos a partir dessa obra, como afirmou-se, é aqui objeto de análise<sup>4</sup>.

A seguir, na Fig. 1 são apresentadas as capas das três obras referidas que foram trabalhadas com os alunos.

**Figura 1 - Da esquerda à direita, as obras “Vagalumice”, “Onda” e “Lá vem o homem do saco”.**



Fonte - Acervo do projeto (2015).

As atividades de produção escrita foram feitas sempre individualmente pelos alunos. Reunimos, no total, 57 textos produzidos pelas crianças, que são originados das práticas com os três livros-imagem. Do primeiro livro, “Vagalumice”, há 18 produções textuais; com o segundo livro, “Onda”, 20 textos foram produzidos; já o terceiro livro, “Lá vem o homem do saco”,

resultou em 19 produções textuais.

Salienta-se que “Lá vem o homem do saco” é o 51º livro publicado da autora e ilustradora brasileira Regina Rennó e o seu 29º livro-imagem. Rennó é uma artista plástica mineira, que nesta obra reconta, apenas por imagens, a história do homem do saco, que faz parte das histórias populares brasileiras, com um final “surpreendente, emocionante e poético”, conforme consta na contracapa do próprio livro.

O homem do saco é uma personagem conhecida dos contos populares. No imaginário é um homem misterioso, não se sabe exatamente o que faz da vida, como é e o que faz com as crianças e, com isso, assusta os pequenos. É comum elas ouvirem de algum familiar que pretende lhe chamar a atenção o famoso dito: “o homem do saco vem te pegar” ou “cuidado que o homem do saco vai te levar”. Geralmente isso serve como aviso ou ameaça para que uma ordem seja executada, ou devido a alguma desobediência ou teimosia.

A partir disso, esse livro de Rennó brinca com o que é conhecido através dessa tradição oral, ao mostrar nas suas páginas, através das ilustrações, um homem carregando um saco e caminhando por várias ruas das cidades, enquanto é observado por crianças assustadas, desconfiadas, intrigadas e curiosas. Ao sentar-se em um banco de uma rua, enquanto as crianças o observam, amedrontadas, ele retira do saco uma gaita (sanfona ou acordeom) e começa a tocar uma música, o que acaba modificando o semblante dos pequenos curiosos, que por fim desfrutam contentes do momento propiciado pelo músico. Sendo assim, trabalhar com esse livro em sala de aula serve como exemplo para análise de como a percepção da criança ao ler a obra é influenciada por fatores externos, como o conhecimento prévio de lendas ou “ditos” populares.

A narrativa é contada por 13 imagens, sem nenhuma informação textual no decorrer das páginas, com exceção daquelas disponibilizadas na capa, contracapa e nas páginas pré-textuais (que antecedem a história). Das 24 páginas do livro, 20 contém as imagens que integram a história do livro. Nessas 20 páginas, nas quais estão as 13 imagens, 06 são de página individual e 07 utilizam página dupla, ou seja, ocupam a página par e a ímpar lado a lado.

O livro fechado tem formato quadrado, com medidas de 20x20cm. Registra-se, também, que as imagens dos livros ilustrados são consideradas reproduções de um trabalho original, neste caso, da artista Rennó. Todas as ilustrações das imagens têm um fundo texturizado, pois originalmente foram feitas sob papel artesanal, sendo que 09 são em tons de preto e branco e 04 são coloridas (estas são as que finalizam a história), em técnica artística mista com utilização de aquarela e tinta acrílica, com colagem finalizada em mesa digital, associada a edições gráficas. Todas as imagens são sangradas na página, ou seja, ocupam a página inteira e dão a sensação de que continuam para além dos seus limites. Além disso, as ilustrações exploram diversos ângulos das cenas e detalhes do homem do saco, das casas (de construções tipicamente coloniais, tradicionais em regiões mineiras, por exemplo) e das ruas de uma cidade, modificando a cada página a forma com que aparecem representadas as etapas da narrativa proposta.

Feitas algumas considerações acerca do livro “Lá vem o homem do saco”, são apresentados

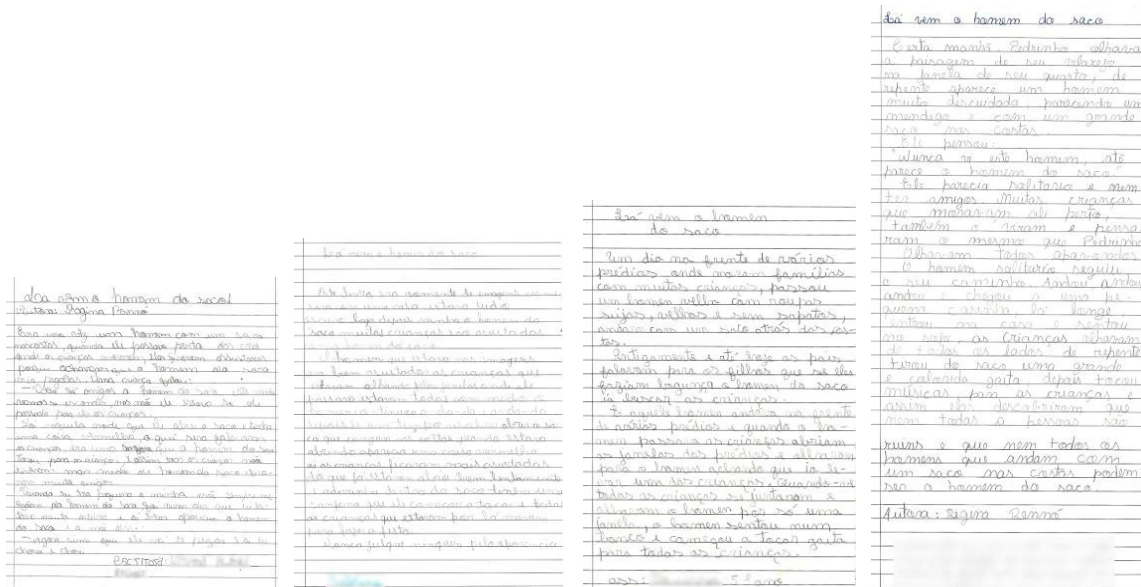
os resultados da investigação. É preciso salientar que foram estabelecidas categorias de organização dos dados: primeiro consideramos, para análise, as informações de referências do livro-imagem presentes nos textos dos alunos; segundo, denominamos de extrapolação as criações dos alunos em relação à história contada no livro-imagem. As análises são realizadas através da demonstração de elementos comparativos, aspectos recorrentes e registros diferenciados destacados das narrativas criadas pelas crianças.

**As produções textuais dos alunos a partir do livro-imagem: análise dos dados**

As dezenove narrativas textuais produzidas pelos alunos a partir do livro-imagem “Lá vem o homem do saco” variam quanto à extensão do texto (de 08 a 32 linhas). Há exemplos de textos que ocupam menos de metade de uma página até aqueles que ocupam pouco mais de uma página, sendo que todos os alunos utilizaram o mesmo suporte para execução da tarefa, ou seja, receberam 04 páginas pautadas, em 02 folhas de papel almaço, unidas pela margem lateral e dobradas ao meio.

Porém, é importante destacar que essas características de tamanho das produções não interferem direta e proporcionalmente na qualidade da narrativa, na criatividade, na capacidade de produção e expressão textual, sem desconsiderar, também, os estilos de letras e de escrita e forma de escrita, que podem interferir no espaço ocupado pelas narrativas nas páginas escritas. A Fig. 2 mostra alguns dos trabalhos dos alunos.

**Figura 2 - Textos produzidos por alunos, a partir do livro-imagem.**



Fonte – Dados da pesquisa dos autores (2015).

Também é visível nessas imagens a forma com que os alunos registram suas autorias, com seus nomes (borda verde na imagem), onde colocam o título (borda vermelha na imagem) e o quanto de espaçamento dão entre ele e o texto, assim como onde situam o nome da autora do livro (borda azul na imagem), que nem sempre aparece nas produções dos alunos e varia de posição em cada caso, conforme a organização estabelecida por cada um deles.



A Tabela 01, a seguir, mostra os dados de referências localizados nas produções dos alunos, relacionadas tanto ao livro-imagem quanto à identificação de autoria. São elas: autoria da produção do texto (assinatura do aluno), título do livro e autoria do livro. É importante registrar que esses dados não foram solicitados aos alunos para que fossem incluídos nos trabalhos.<sup>5</sup>

**Tabela 1 - Dados de referências nas produções textuais dos alunos.**

DADOS DE REFERÊNCIAS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS																				
CATEGORIAS DE ANÁLISE	ALUNOS																			
	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	TOTAL
Assinatura do aluno	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						14
Título do livro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19
Autoria do livro		X	X		X	X	X	X	X	X	X							X		10

Fonte - Dados da pesquisa dos autores (2015).

Além dos dados da Tabela 01, acima, as narrativas textuais dos alunos apresentam elementos que não se encontram explicitamente mostrados nas ilustrações do livro, mas que são decorrentes da criatividade, imaginação ou associações a fatores externos. Considerando esses elementos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, foram criadas algumas categorias para análise desses aspectos, que reúnem os principais dados de extrapolação evidenciados e que qualificam as narrativas textuais das crianças. Apresentam detalhes particulares que atribuem valor e que vão além do que está sendo mostrado nas imagens do livro, ultrapassando assim a mera enunciação dos fatos. Essas ações estão vinculadas, de certa forma, também a um grau de subjetividade dos alunos.

Os principais dados de extrapolação nas produções textuais são mostrados na Tabela 02, que contém informações como: referências à tradição oral da lenda popular “O homem do saco”, nomes de personagens, diálogos entre personagens, características físicas do homem do saco, características de personalidade do homem do saco, acontecimentos extras, espécie de “moral da história”, capa para o texto (com ou sem desenho), desenho associado às imagens do livro.

**Tabela 2 - Dados de extrapolação nas produções textuais dos alunos.**

DADOS DE EXTRAPOLAÇÃO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS																				
CATEGORIAS DE ANÁLISE	ALUNOS																			
	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	TOTAL
Referências à tradição oral da lenda popular “O homem do saco”	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		16
Nomes de personagens	X	X					X													03

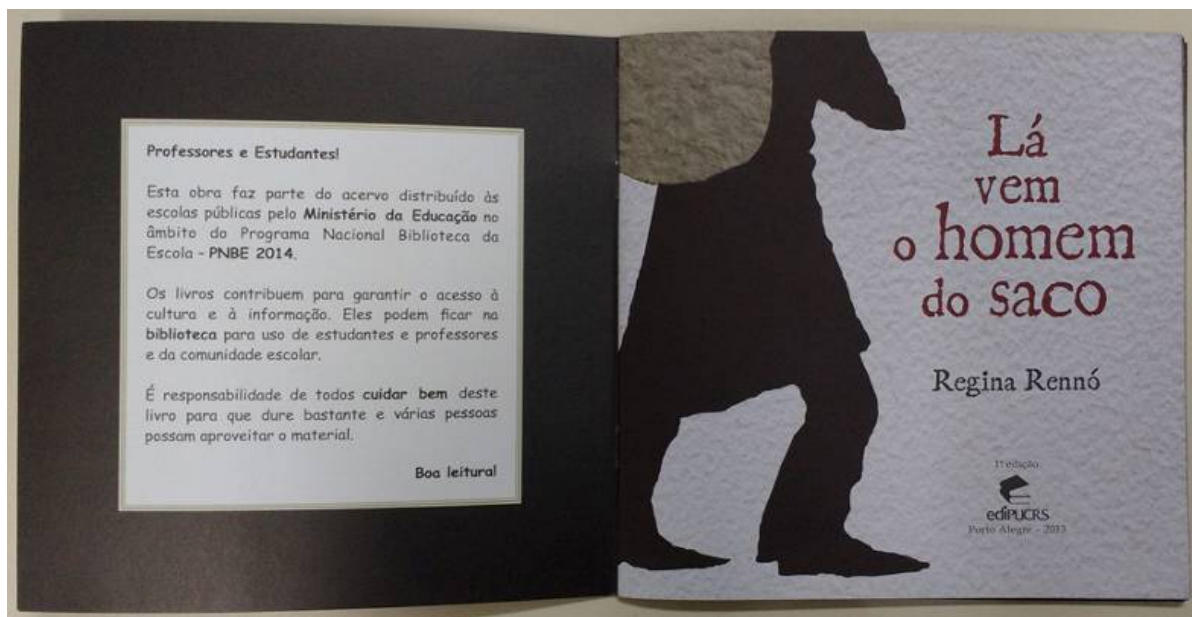
DADOS DE EXTRAPOLAÇÃO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS																				
CATEGORIAS DE ANÁLISE	ALUNOS																			
	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	TOTAL
Diálogos entre personagens	X									X										02
Características físicas do homem do saco		X					X							X						03
Características de personalidade do homem do saco	X						X	X	X	X			X		X	X	X			09
Acontecimentos extras	X	X		X			X		X	X	X			X		X	X		X	11
Espécie de "moral da história"		X		X			X						X		X					05
Capa para o texto (com ou sem desenho)	X	X	X			X		X	X	X		X		X	X	X				11
Desenho associado às imagens do livro	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X		X		X	14

Fonte - Dados da pesquisa dos autores (2015).

Conforme mostra a Tabela 2, acima, alguns dos itens são bastante recorrentes nas produções narrativas dos alunos. Vários deles citam a referência à lenda popular do homem do saco, como tendo sido contada a eles pelos pais, seja como relato da existência de um homem do saco ou para dizer que ele iria pegá-los, sob forma de ameaças quando estavam sendo "arteiros" ou desobedientes, por exemplo. Em várias das narrativas, os alunos referem que as crianças que aparecem nas histórias também saberiam desse homem misterioso, que os assustam e do qual têm medo.

Quanto às caracterizações físicas do homem do saco, apareceram descrições como: um velho com aparência horrível; um homem muito descuidado, parecendo um mendigo; um homem velho com roupas sujas, velhas e sem sapatos; entre outros. Cabe comentar aqui, que em nenhuma das ilustrações das páginas do livro aparece os pés do personagem do homem que carrega o saco. As pernas e os pés aparecem apenas na capa e na folha de rosto, aparentemente com sapatos, mesmo que a ilustração seja uma silhueta preenchida de preto, conforme pode ser visto na Fig. 3.

Figura 3 - Folha de rosto do Livro-imagem “Lá vem o homem do saco”.



Fonte - Rennó (2013).

Também apareceram definições variadas quanto à personalidade do homem do saco: um homem bonzinho; que não é mau; parecer ser solitário e não ter amigos; o homem tinha um olhar arrogante, mas ao mesmo tempo meigo; feliz da vida; um homem mau; estava cansado; bem assustador; solitário; parece ser assustador e do mal, mas não é nada disso; um ladrão que roubava crianças, são algumas das características consideradas pelos alunos.

Alguns alunos relataram acontecimentos extras, que não estão contemplados nas cenas das imagens, e entre eles estão: luta entre homens (um bonzinho e um chato), batida do homem em porta de prédio que foi aberta pelas crianças, o homem entrou em uma casa e sentou-se no sofá, conversas entre as crianças; o homem estava cansado e se sentou no banco de uma praça, o homem tinha um objeto muito precioso para ele; as crianças pensavam que ele tinha uma criança escondida no saco; o homem era um artista que alegrava a cidade com suas músicas; o saco se mexia muito; nos vários prédios moravam famílias com muitas crianças, entre outros.

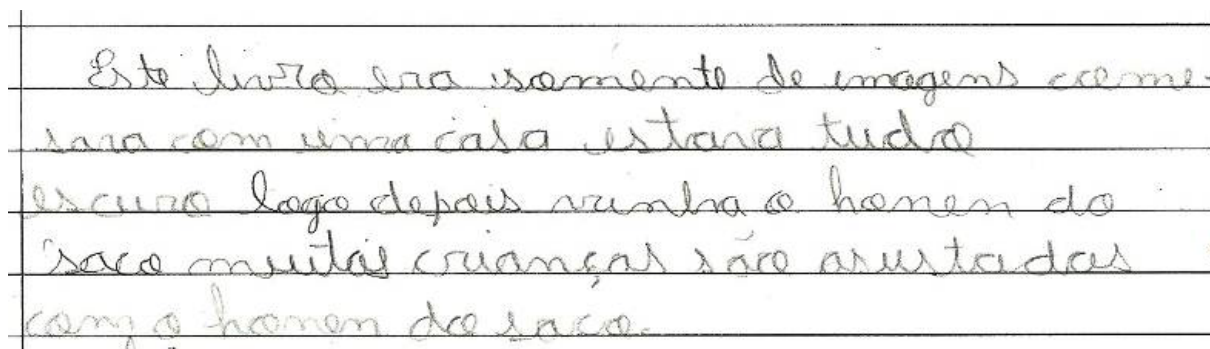
É interessante registrar também algumas considerações localizadas nos escritos dos alunos, que remetem a uma “espécie de moral da história”, como, por exemplo: não julgar as pessoas pelas aparências pois elas podem ser boas; que todos os homens são iguais; que nem todas as pessoas são ruins e que nem todos os homens que andam com um saco nas costas podem ser o homem do saco; o livro desmistifica a figura misteriosa do homem do saco, que na realidade é um artista que alegra a sua cidade; etc.

Quanto às características gráficas das ilustrações que foram observadas pelos alunos e relatadas nos seus textos, destacamos alguns itens:

a) Um dos alunos começou o seu texto escrevendo: “Este livro era somente de imagens”, o

que mostra a importância dada por ele ao registrar essa informação de forma escrita em seu trabalho. A Fig. 4 mostra essa ocorrência em trecho do texto do aluno;

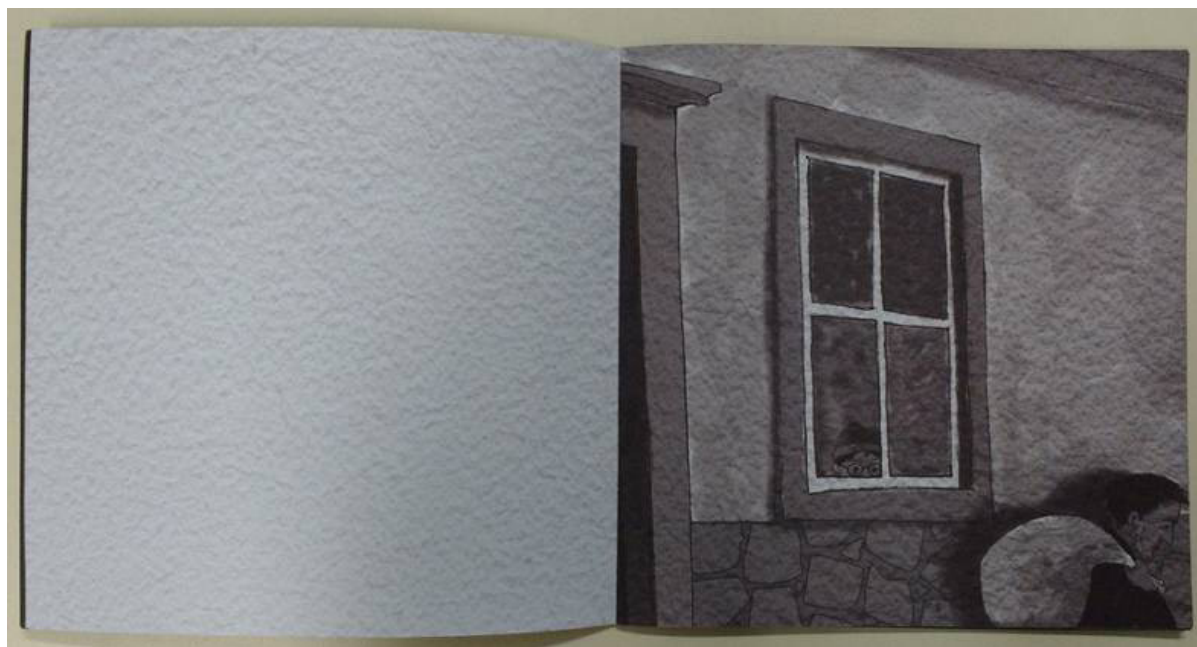
**Figura 4 - Trecho de texto produzido por aluno.**



Fonte - Acervo do projeto (2015).

b) Somente um aluno comentou que estava tudo escuro no início da história, referindo-se aos tons escurecidos das ilustrações. A Fig. 5 mostra 2 páginas do início do livro, para exemplificar a referência dada pelo aluno;

**Figura 5 - Páginas 04-05 do Livro-imagem "Lá vem o homem do saco".**



Fonte - Rennó (2013).

c) Apenas um aluno citou a janela da casa relacionando-a a um ambiente específico, ao comentar que um menino observava a paisagem da janela de seu quarto, sem que isso seja possível de ser identificado nas ilustrações em que aparecem crianças nas janelas. Na Fig. 6 podemos ver uma das ilustrações com um menino na janela de uma casa olhando para o homem caminhando com um saco nas costas;

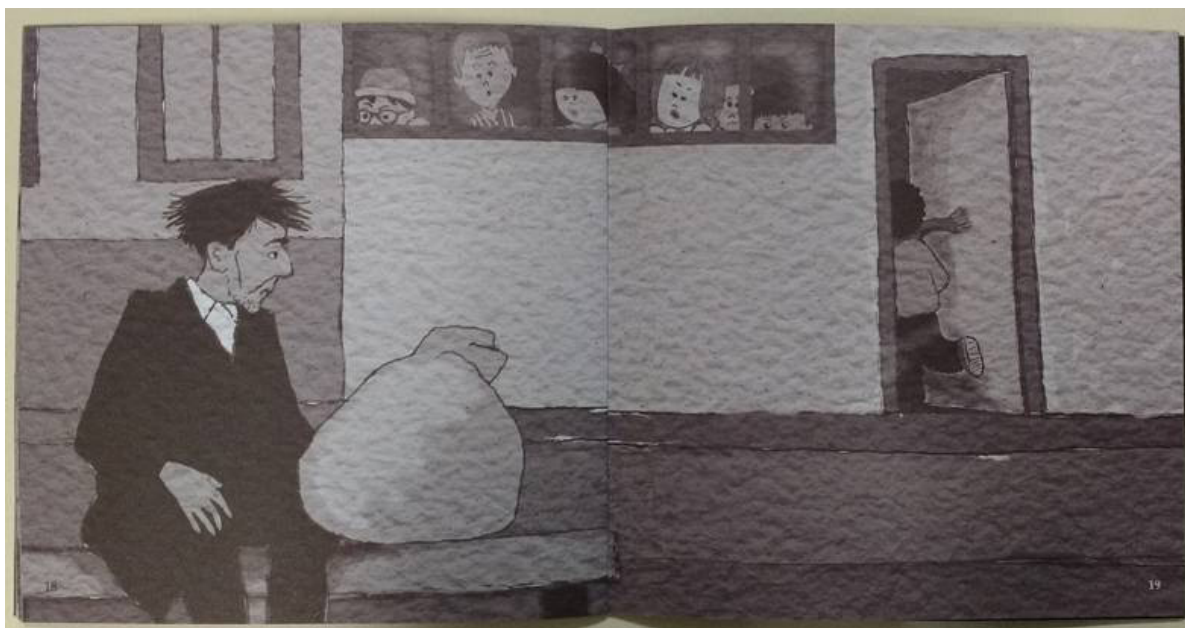
Figura 6 - Páginas 06-07 do Livro-imagem “Lá vem o homem do saco”.



Fonte - Rennó (2013).

d) Apenas um aluno descreveu em seu texto a única janela em que todas as crianças se juntaram para observar o homem ao mesmo tempo, no final da história. A Fig. 7 mostra uma das ilustrações à qual pode ter se referido o aluno no seu texto;

Figura 7 - Páginas 18-19 do Livro-imagem “Lá vem o homem do saco”.



Fonte - Rennó (2013).

e) Quanto ao ambiente da história, não são todos os alunos que relatam onde ela se passa,

mas entre os que registraram isso, houve variações entre: cidade, ruas, vilarejo e vila. Quanto às construções, quando citadas, apareceram: casas, prédios e também uma “pequena casinha”. Na Fig. 8 podemos ver uma das ilustrações com a representação do local onde se passa a história;

**Figura 8 - Páginas 14-15 do Livro-imagem “Lá vem o homem do saco”.**

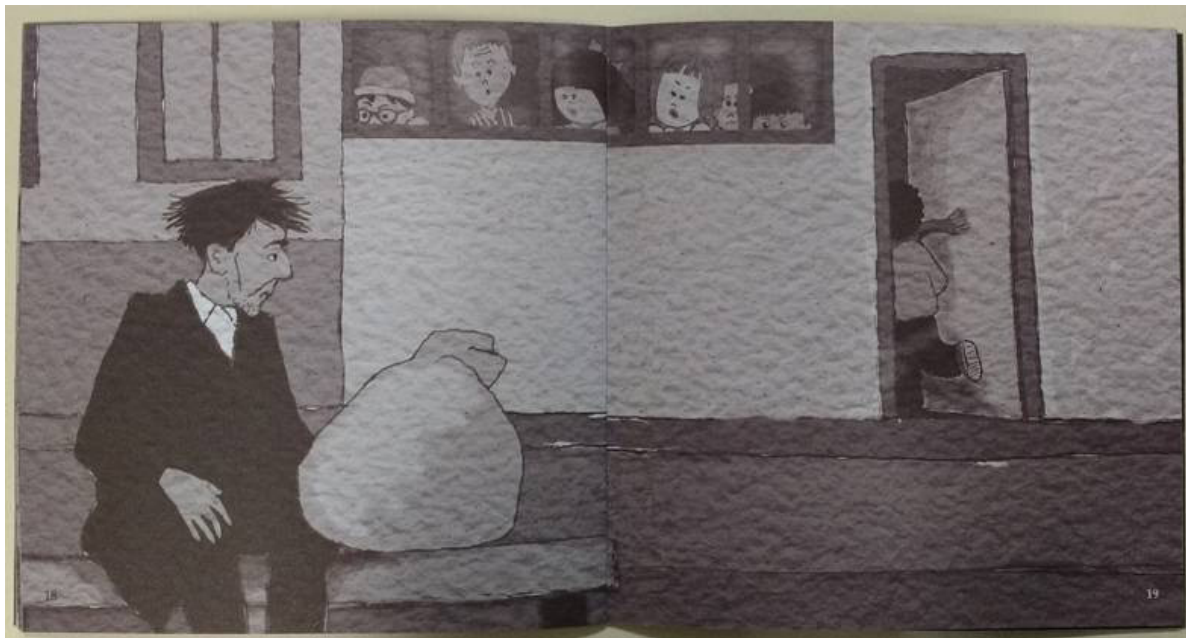


Fonte - Rennó (2013).

f) O banco em que o homem do saco se senta para retirar a sanfona do saco foi citado em apenas 5 textos. Embora a ilustração não nos permita identificar onde exatamente é, ele foi colocado em distintos cenários, como: banco - sem especificação de lugar (02 casos); banco da pracinha (01 caso); banquinho da rua em que as crianças moravam (01 caso); e ainda, o caso em que foi interpretado como sendo um sofá de dentro de uma casa (01 caso). Na Fig. 9 é possível ver a primeira ilustração em que o homem aparece sentado, com o saco a seu lado, que gerou diferentes interpretações dos alunos;

g) Dos 19 textos, 18 relatam sobre a gaita/sanfona do homem do saco. Entre esses 18 casos, observamos as seguintes variações de características descritas no momento em que o homem começa a retirar algo do saco: 02 dizem que é uma gaita vermelha; 10 não citam a cor da gaita; 06 relatam que o homem retira uma “coisa vermelha” do saco e em seguida anunciam que aquilo era uma gaita; 01 comenta que é retirada uma gaita grande e colorida, sem distinguir a cor especificamente. Além disso, o único texto em que a gaita não é citada, nos comunica que o homem é um artista e toca suas músicas pela cidade. A recorrência da referência à “coisa vermelha” nos indica que a cena em que o homem está retirando algo do saco, no qual aparece apenas um pedacinho vermelho em meio ao restante da ilustração em tons de preto e branco foi memorizada pelas crianças, que tiveram a preocupação de relatar esse momento, que é seguido pelo outro em que já aparece quase toda a gaita sendo descoberta pelo saco, e por fim a última cena, em que ela já aparece sendo tocada pelo homem.

**Figura 9 - Páginas 18-19 do Livro-imagem “Lá vem o homem do saco”.**

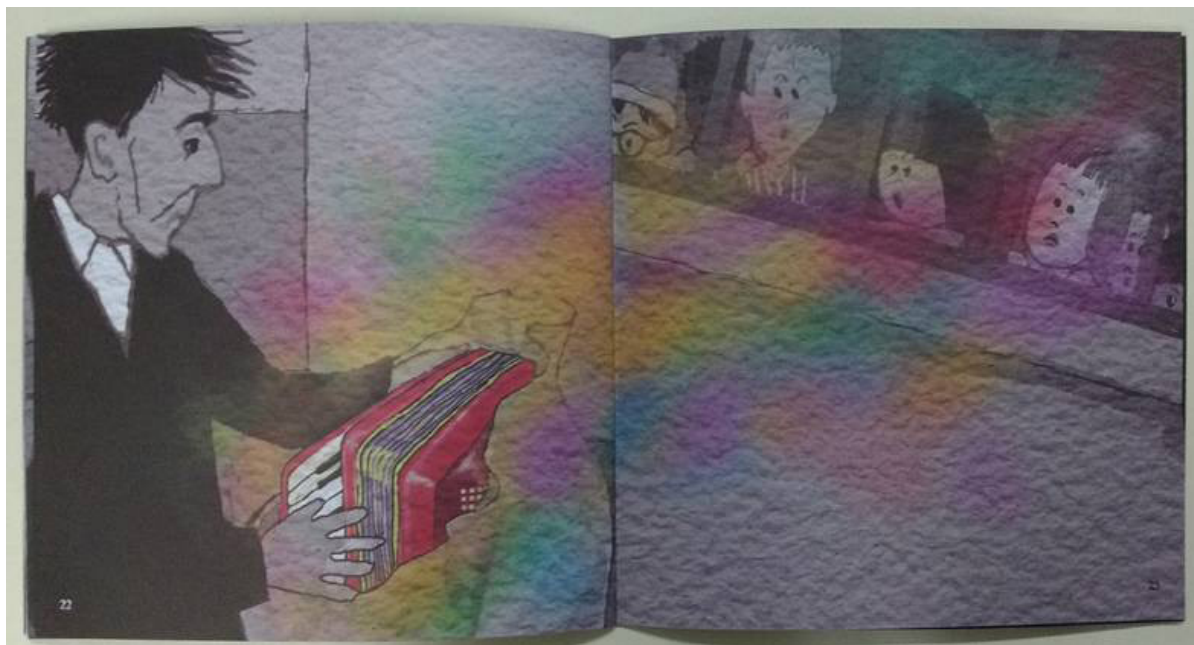


Fonte - Rennó (2013).

Percebe-se aqui a importância da função do contraste entre as cores na imagem, no momento em que surge uma cor de impacto e intensa, como o vermelho, em uma história cujas ilustrações são predominantemente em tons de preto e branco, destacando e realçando o elemento gráfico em que foi aplicada - a gaita. A Fig. 10 mostra as duas ilustrações que aparecem em sequência no livro, das quais são feitas as referências dos alunos nos textos;

**Figura 10 - Páginas 20-21 (acima) e 22-23 (abaixo) do Livro-imagem “Lá vem o homem do saco”.**





Fonte - Rennó (2013).

h) Apenas um aluno citou um arco-íris saindo da gaita, na cena final do livro, enquanto outro escreveu que a gaita era grande e colorida, talvez remetendo a esse jogo de cores que saía do instrumento musical. Não houve mais casos descrevendo a variedade de cores que aparecem nas últimas páginas explicitamente, mas é possível que os alunos tenham representado isso ao descreverem que as crianças estavam felizes, encantadas, que fizeram uma festa, que tudo estava bem, entre outros comentários semelhantes a esse, que podem ser relacionados ao colorido das cenas, junto às suas expressões faciais de contentamento e às suas roupas e peles que também ganharam cor no final da história, em que as crianças rodeiam o homem tocando seu instrumento musical. A Fig. 11 mostra a última ilustração do livro, na qual aparecem as cores em formato que se assemelha a um arco-íris, registrado pelo aluno referido. A penúltima ilustração também mostra as mesmas cores saindo da gaita, mas estão em formato mais diluído que o apresentado na última, conforme se vê no exemplo a seguir.

Quanto aos desenhos que as crianças fizeram, aparecem exemplos interessantes com suas representações gráficas da temática do livro-imagem trabalhado, tais como: homem com um saco; homem em campo com sol e nuvens; homem com saco perto de casa com criança na janela; homem tocando gaita, acompanhado de duas crianças; paisagem com homem com saco entre a criança na porta de uma casa e uma árvore com frutas; homem com saco próximo a duas casas fechadas e sem ninguém dentro delas; homem com um saco próximo a uma casa e um prédio com antena parabólica no telhado; homem com saco perto de uma casa com plantas na frente e com 3 crianças, cada uma delas em uma janela; cara de uma pessoa; homem com saco próximo a uma casa sem pessoas; homem do saco caminhando em um morro próximo a um prédio com uma criança em uma das janelas; reprodução da imagem da capa e da folha de rosto, em que aparece o personagem do homem do saco dos ombros aos pés. Notou-se que em 07 dos desenhos o homem do saco tem um chapéu, sendo que no livro ele



Figura 11 - Página 24 e verso da contracapa do Livro-imagem “Lá vem o homem do saco”.



Fonte - Rennó (2013).

não apresenta esse acessório. Além disso, a sanfona é desenhada nas mãos do homem do saco por apenas 01 aluno. Há ainda, um caso interessante em que o aluno escreve “homem do saco” e desenha uma flecha ao lado dessa frase apontando para o boneco desenhado na página. A Fig. 12 exemplifica alguns desses casos.

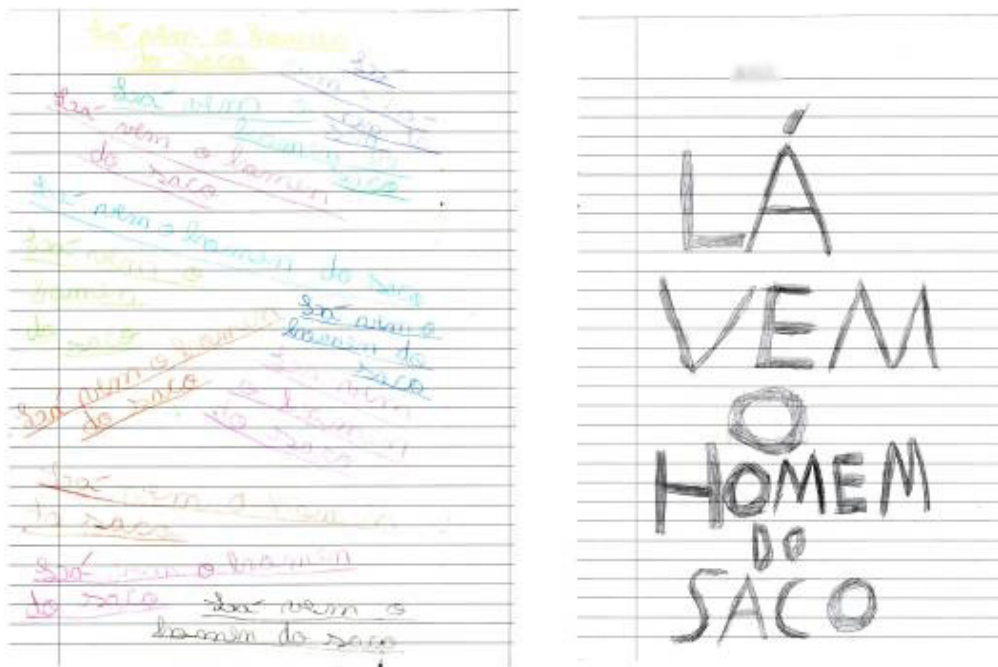
Figura 12 - Desenhos de alunos relacionados ao livro “Lá vem o homem do saco”.



Fonte - Acervo do projeto (2015).

Além disso, há dois casos em que o título da obra é bastante destacado pelo aluno, conforme mostra a Fig. 13, a seguir, entre outros exemplos de trabalhos.

Figura 13 - Trabalhos de alunos com destaque ao título da obra “Lá vem o homem do saco”.



Fonte - Acervo do projeto (2015).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados mostrados permitem questionar e refletir sobre os possíveis efeitos desse tipo de prática literária com livros-imagem em sala de aula. Há, nos trabalhos dos alunos, múltiplas leituras possíveis que foram feitas a partir de uma mesma obra literária, que não é conduzida por textos, por ser constituída apenas por imagens. Nesse sentido, uma obra dessa natureza permite que o leitor crie sua própria versão da história, a partir de seus referenciais, conhecimentos, cultura, criatividade, capacidade de expressão e de transposição de suas ideias a respeito da mensagem das ilustrações para o formato de um texto.

Percebe-se que a maioria dos alunos fez clara referência à lenda popular do Homem do Saco em suas narrativas. Talvez se não houvesse conhecimento do título, “Lá vem o homem do saco”, as crianças não fariam essa associação de forma tão nítida e imediata e poderiam ter criado uma outra narrativa a partir das imagens, descolada de seus conhecimentos vinculados à cultura oral. Nesse sentido, se reconhece que ler – mesmo as imagens – faz com que as memórias de outras leituras e de dados culturais sejam mobilizadas, atribuindo, produzindo e modificando sentidos nas narrativas, conforme a percepção do leitor.

Ao mesmo tempo que as crianças foram criativas em suas narrativas e mobilizaram conhecimentos sociais, culturais e familiares na interpretação da história, nota-se que ainda falta atenção aos detalhes das imagens nas páginas, pois poucos destacaram o diferencial ou explicitaram elementos característicos de determinada página, em especial. Há alguns poucos casos em que as crianças se detiveram em alguma imagem específica, mas isso não é recorrente, pois o mais comum foi o registro da história como um todo.

A ausência de um olhar apurado e crítico também pode interferir na interpretação da história, além da influência de um determinado nível de senso estético que as crianças têm, que é estimulado pelas suas experiências prévias. Para isso, é preciso reconhecer a importância da imagem na formação da criança e, com isso, que se reconheça a necessidade de estimular o contato com livros-imagem na escola, proporcionando, assim, novas e diferenciadas experiências estéticas com a leitura de imagens e atividades relacionadas, tanto aos professores como aos alunos.

O desenvolvimento do projeto de pesquisa – em especial a leitura do conjunto da narrativa dos alunos de uma turma de 5º ano dessa escola no campo -, autoriza-nos a dizer da importância da existência de livros-imagem de qualidade na sala de aula. Envolvidas em atividades dessa natureza – leitura desses livros e produção textual – as crianças podem viver experiências éticas e estéticas fundamentais, desenvolver a capacidade de observação, de criação, de indagação de realidade, ou seja, podem experimentar tudo aquilo que a arte permite na vida dos sujeitos. Especialmente no caso do *locus* da pesquisa – uma escola no campo em um pequeno município gaúcho - isso não é pouca coisa.

## NOTAS

- 1 A referida pesquisa foi desenvolvida durante o Curso de Mestrado no PPGE da UFPel por Lucas Gonçalves Soares, sob orientação da Profa. Dra. Eliane Peres, defendida em dezembro de 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0Bw5ZU4xPa5UQRIE1LU01THkzOVE/view>>.
- 2 O professor era, na ocasião, o segundo autor deste artigo, Lucas Gonçalves Soares.
- 3 “Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem” (REYES, 2014, p. 213).
- 4 Não caberia na extensão deste trabalho a análise dos textos produzidos a partir das outras duas obras. Assim, o intuito é produzir outros trabalhos explorando os resultados obtidos nas outras experiências com livros-imagem.
- 5 Para o desenvolvimento das análises, os trabalhos dos alunos foram numerados de 01 a 19, para facilitar a organização dos dados e disposição das informações mais relevantes. Dessa forma, para preservar seus nomes, são identificados de A01 a A19.

## REFERÊNCIAS

**CARDON**, Laurent. Vagalumice. Coleção Que Bicho sou eu. São Paulo: Editora Biruta, 2013.

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

**GÓES**, Lúcia Pimentel; **ALENCAR**, Jakson de (Orgs.). A alma da imagem: A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

**HUNT**, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

**KOCH**, Ingedore V.; **ELIAS**, Vanda Maria. Ler e compreender. Os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

**LEE**, Suzy. A trilogia da margem: o livro-imagem segundo Suzy Lee. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

\_\_\_\_\_. Onda. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

**LINDEN**, Sophie Van der. Para ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify. 2011.

**NIKOLAJEVA**, Maria; **SCOTT**, Carole. Livro ilustrado: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

**PACHECO**, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: **PAIVA**, Aparecida, **MARTINS**, Aracy, **PAULINO**, Graça & **VERSIANI**, Zélia (Orgs.). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Coleção Literatura e Educação, 5. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2004.

**RAMIL**, Chris de Azevedo; **SOARES**, Lucas Gonçalves; **PERES**, Eliane. O livro-imagem e a produção de textos: práticas de leitura literária em uma escola no campo de Canguçu/RS. In: Jogo do Livro, XI e Seminário Latino-Americano - Mediações de Leitura Literária, I, 2015. Belo Horizonte/MG. Anais... Belo Horizonte: FaE/UFMG-CEALE, 2015, v. 1. p. 145-163.

**RENNÓ**, Regina. Lá vem o homem do saco. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

**REYES**, Yolanda. Verbetes "Mediadores de leitura". In: **FREIRE**, Isabel Cristina Alves da Silva; **VAL**, Maria da Graça Costa; **BREGUNCI**, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs.). Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para professores. 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>>. Acesso em: ago 2017.

Recebimento-03/04/2017

Aprovação-22/06/2017

## ESCOLAS DO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS E AS MÚLTIPLAS REALIDADES.

### *ESCUELAS DEL CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS Y LAS MÚLTIPLES REALIDADES*

### *FIELD SCHOOLS: PUBLIC POLITICS AND THE MULTIPLE REALITIES.*

ZILMAR SANTOS CARDOSO<sup>1</sup>

*Zilmar.cardoso@ead.unimontes.br*

#### RESUMO

Com o presente texto apresentamos uma breve reflexão sobre a Educação do Campo, tomando como referencial as políticas públicas educacionais para a Educação do Campo. Discutimos o histórico contexto de descaso do Estado com a educação destinada à população do campo, bem como o contexto de criação e implementação das políticas públicas para a educação do campo, apresentando a luta dos movimentos sociais em prol de uma educação voltada para a realidade do campo. Discutimos, também, a realidade das escolas do campo, analisando as dificuldades encontradas no processo de implementação das políticas públicas.

**Palavras Chave:** Educação do Campo • Políticas Públicas Educacionais • Escolas do Campo.

#### RESUMEN

Con el presente texto presentamos una breve reflexión sobre la Educación del Campo, teniendo como referencial las políticas públicas educacionales para la Educación del Campo. Discutimos el histórico contexto de descaso del Estado con la educación destinada a la población del campo, así como el contexto de creación y implementación de las políticas públicas para la educación del campo, presentando la lucha de los movimientos sociales en favor de una educación orientada a la realidad del campo. Discutimos también la realidad de las escuelas del campo, analizando las dificultades encontradas en el proceso de implementación de las políticas públicas.

**Palabras Clave:** Educación en el Campo • Políticas Públicas Educacionales • Escuelas del Campo.

1 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Montes Claros.

## ABSTRACT

With the present text, we present a brief reflection on the Field Education, taking as reference the educational public politics for the Field Education. We discuss the historical context of neglect of the State with the education destined to the rural population, as well as the context of creation and implementation of the public politics for the education of the countryside, presenting the struggle of the social movements in favor of education focused on the reality of the field. We also discuss the reality of rural schools, analyzing the difficulties encountered in the process of implementing public politics.

**Key Words:** Field Education • Public Educational Politics • Schools of the Field.

## INTRODUÇÃO

A organização e prática educativa escolar envolvem e dependem diretamente de um conjunto de situações e ações complexas que determinam e/ou influenciam a realidade das escolas brasileiras, como as políticas públicas, o financiamento, o repasse de recursos, a gestão do sistema de ensino e da escola, o grau de envolvimento e formação de professores, a participação da comunidade e muitos outros mais. A forma como essas ações são trabalhadas e/ou conduzidas interferem diretamente no fazer cotidiano, construindo diversas realidades nas escolas públicas brasileiras.

Essa situação não é diferente nas escolas do campo, e neste texto apresentamos uma breve análise sobre as políticas públicas para a Educação do Campo, tema que vem sendo objeto de estudo e reflexão de educadores e educadoras e dos movimentos sociais preocupados com a realidade existente nessas instituições.

Os estudos de Souza (2012) apresentam que, no final do império brasileiro, período ainda de escravidão, antes da proclamação da república, já havia uma preocupação com a educação rural. A questão é: para quem se destinava a educação? Era destinada para os comerciantes, artesãos e agricultores; nesse momento da história não se pensou numa educação para os escravos e trabalhadores.

O cenário da educação para a população rural foi constituído pela ausência de valor no processo de formação da cidadania e de descaso com a importância da escolarização da população rural, uma vez que, para as atividades agrárias, voltadas para o plantio e a colheita com técnicas arcaicas, não havia necessidade de formação ou mesmo da leitura e da escrita. Os autores Antonio e Lucini apontam que foi sendo constituído

[...] um imaginário de que, para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Esta concepção de educação rural considerava que, para os trabalhadores do campo, não era importante a formação escolar já oferecida às elites brasileiras (ANTONIO e LUCINI, 2007, p. 178).

Esses autores acrescentam, ainda, que as “escolinhas” existentes no meio rural, quase sempre multisseriadas, ficavam isoladas do meio urbano e ainda eram questionadas pelas classes hegemônicas sobre a eficácia do ensino que ministravam.

Em função desse imaginário social, os trabalhadores do meio rural também achavam

que, para melhorar de vida, ou mesmo para estudar, precisavam mudar para a cidade ou mandar os seus filhos em busca de melhores oportunidades, pois ali, no meio rural, havia poucas condições de desenvolvimento e formação dos jovens. Então, no final do século XX, o êxodo rural tomou grandes proporções. Assim começa a emergir uma movimentação nacional em prol da educação do meio rural no intuito de conter esse esvaziamento do campo, por causa de fatores econômicos e não no sentido de se promover uma educação voltada para as necessidades dessa população. Conforme Antonio e Lucini, 2007, p.179, foi nesse contexto que surgiu “o ruralismo pedagógico, que pretendia uma escola integrada às condições locais, objetivando assim fixar o homem no campo”. Assim Munarim (2008) observa que a educação rural é excludente e tem sido usada como instrumento de domesticação dos povos que vivem no campo.

Dessa forma a educação destinada à população do meio rural vem acumulando um histórico de negligência e descaso do Estado, somente na terceira constituição brasileira fala-se em educação para esse segmento da população. Nesse sentido Rocha, Passos e Carvalho ressaltam que

[...] a educação para a população do meio rural, nunca tivera políticas específicas, o atendimento à educação se deu através de campanhas, projetos e/ou políticas compensatórias, sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que ao longo da história foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo (ROCHA, PASSOS e CARVALHO, 2008, p. 02).

Esse cenário começou a sofrer mudanças em função das reivindicações dos movimentos sociais - especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - por uma educação para a população do campo, que atenda às suas necessidades. Começando pela oferta da educação nos seus diversos níveis, compreendendo a Educação Básica em todas as etapas, a Educação Profissional de nível técnico e ainda o Ensino Superior.

### **Novos rumos para a Educação do meio Rural**

As políticas públicas educacionais para a população do campo começam a ocupar um espaço na agenda do Estado com a aprovação da Constituição de 1988 que assegurou a educação como um direito de todos e um dever do Estado, devendo ser ofertada nas instituições públicas para todos sem distinção.

No entanto, Antonio e Lucini (2007) apontam que a educação rural foi discutida sem levar em consideração os sujeitos que nela atuam, em contraste com o movimento do MST em que a educação desenvolvida nos meios rurais é objeto de discussão dos próprios sujeitos que a compõem. Assim as lutas e reivindicações dos movimentos sociais e de muitos educadores pela educação, estabelecem um divisor de águas, marcando um novo rumo para a educação rural que é então “(re)nominada como educação do campo” (ANTONIO E LUCINI, p.183). De acordo com esses autores, essa denominação criada, defendida e reivindicada pelo movimento, estabelece “uma nova concepção do rural, não mais como lugar de atraso, mas de produção de vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos”.

Outros autores também apresentam esse ponto de vista, como Azevedo (2007), ao apontar que a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo deram início a um movimento organizado que exerceu pressão sobre o Estado, reivindicando o direito a uma educação, voltada

para o ideário por uma Educação do Campo. Quanto a essa nova concepção para a educação do campo, não se trata de uma nova modalidade de educação e, sim, de um movimento social que luta por políticas públicas que possam assegurar à população do campo o direito à educação pública em todos os níveis. Essa nova visão de educação para o campo também precisa proporcionar condições pedagógicas e estruturais para a formação profissional dos jovens, o atendimento aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada e o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais, promovendo, assim, a educação na diversidade e para a diversidade.

Essa concepção de Educação do Campo defende uma escola que não seja urbanocêntrica, mas uma escola que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores de modernas técnicas de agricultura, novas tecnologias de produção econômica, que propicie condições de interpretação da realidade baseada nas relações de trabalho e na vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. (Rocha, Passos e Carvalho, 2008).

Segundo Azevedo (2007), a política de Educação do Campo foi regulamentada com a aprovação pelo Ministério da Educação, em 2002, do Parecer 36/2001, que serviu de base para a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pela resolução 01/2002. Essas diretrizes foram elaboradas motivadas pelo artigo 28 da LDB 9394/96, ao determinar que os sistemas de ensino deveriam promover adaptações necessárias e adequação da Educação Básica para a população rural, de acordo com as suas peculiaridades próprias, respeitando as diferenças de cada região.

No ano de 2008, a Resolução 01\2002 foi complementada pela resolução 02\2008 que em seu art. 1º especifica, com muita clareza, que a Educação Básica do Campo, precisa ser ofertada para a população rural em todas as etapas, inclusive a Educação Profissional Técnica, que poderá ser ofertada integrada ao Ensino Médio, levando em consideração as especificidades da vida e do trabalho dessas pessoas. Essa Resolução apresenta, em seus diversos artigos, a responsabilidade que cada ente federativo tem com a Educação do Campo de acordo com o nível de ensino de sua responsabilidade.

A luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, por uma educação do campo, expressa a busca do direito pela educação pública em todos os níveis, com currículos e metodologias apropriadas aos interesses e necessidades dos alunos do campo, respeitando e valorizando suas experiências e modo de vida. Para tanto a Educação do Campo precisa ser concebida como um projeto de renovação pedagógica, renovação esta que precisa estar presente no interior das escolas do campo e ser assumida pelos órgãos gestores da educação pública, como propõe Nascimento (2006).

### **As escolas do campo: as diversas realidades**

Diante desse contexto, a realidade das escolas do campo é muito diversa e ao mesmo tempo muito complexa. Algumas pesquisas apresentam realidades de escolas do campo com trabalhos pedagógicos que vêm de encontro com a proposta da Educação do Campo e outras que apontam uma realidade dura que precisa ainda de muitas transformações.



A conquista de algumas reivindicações dos movimentos sociais vem contribuindo efetivamente com a mudança da realidade das escolas do campo com a criação de alguns programas voltados especificamente para o atendimento aos trabalhadores do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, As Casas Familiares Rurais, as Escolas Famílias Agrícola – EFAs e a Escola Ativa.

O PRONERA foi criado em 1998 a partir das pressões advindas do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997 e representou uma proposta de política pública de educação em áreas de reforma agrária, criada pelo governo federal. Segundo Marlene Ribeiro:

A existência do PRONERA garante o acesso à educação formal em todos os níveis nas áreas de reforma agrária, como assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)). Suas ações estão dirigidas à educação de jovens e adultos (EJA), alfabetização, ensino fundamental, médio, profissional, estabelecendo convênios com mais de 50 universidades públicas (estaduais e federais) e comunitárias (RIBEIRO, 2013, p.673).

Nessa perspectiva, os estudos de Sandra Dalmagro (2011) demonstram que as escolas existentes nos assentamentos do MST são vistas como espaço onde as crianças e adolescentes se formam como seres humanos de forma integral. A escola é concebida como um lugar não só de teoria, mas um espaço que se constitui de estudo e trabalho, onde a organização coletiva é uma das ações educativas fundamentais, pois promove a consciência de classe e possibilita condições para a busca da superação da atual forma de organização da sociedade.

Segundo Dalmagro (2011)<sup>1</sup> o Movimento constituiu uma vasta rede de escolas, sendo a maioria públicas, que estão localizadas em áreas de influência do MST ou estão sob sua coordenação. Ela descreve que em abril de 2010 os assentamentos e acampamentos contavam com cerca de 2.000 escolas. No entanto, somente 250 ofereciam o ensino fundamental com todas as séries, e esse número se reduz ainda mais na oferta do Ensino Médio, apenas 50 dessas escolas ofertam essa etapa da Educação Básica. Num total de duas mil escolas, setecentas delas não oferecem todos os níveis da Educação Básica.

Nas escolas do campo que não estão vinculadas ao MST a realidade é bem parecida, como os estudos de Machado e Knorst apontam:

Atualmente, existem poucas escolas do campo no Brasil que apresentam toda a educação básica. O que mais se encontra são escolas com ensino fundamental, somente até os anos iniciais, pois o fluxo de habitantes está se concentrando mais nas cidades e, geralmente, a maioria dos pais das novas gerações continua no interior devido a vários problemas de sobrevivência e também porque o número de filhos por família diminuiu consideravelmente nas últimas décadas, fazendo com que as escolas fiquem com pouco número de crianças (MACHADO e KNORST, 2010, p. 113).

Essa é uma realidade que se encontra presente em várias regiões rurais do Brasil, onde os gestores dos municípios ou da educação enfrentam graves dificuldades para o custeio dessas escolas por causa do baixo valor de repasses financeiros que recebem em função do número reduzido de alunos. Mas também existem realidades onde as escolas são totalmente

abandonadas pelos gestores do município e/ou da educação. Em muitas os alunos não têm sequer uma sala de aula digna de estudos, são cômodos pequenos com salas multisseriadas; em outras os alunos não têm banheiro, utilizam fossas, o transporte escolar quando existe é precário, sem segurança, e a professora acumula funções de diretora, zeladora e também a de preparar a merenda dos alunos. Para além desses sérios problemas estruturais, outra preocupação dos educadores e educadoras e também do próprio movimento MST por uma educação do campo diz respeito à formação dos professores e professoras para as escolas do campo, e o alto índice de analfabetos da população rural.

Um dos resultados concretos das reivindicações dos movimentos sociais foi a criação de alguns programas voltados especificamente para o atendimento aos trabalhadores do campo como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, As Casas Familiares Rurais, as Escolas Famílias Agrícola – EFAs e a Escola Ativa.

A metodologia das EFAs é voltada para o atendimento de jovens oriundos de famílias que exercem atividades profissionais ligadas ao setor agropecuário, em geral são compostas por pequenos proprietários rurais, têm como proposta educacional a Pedagogia da Alternância, na qual os alunos dividem suas atividades escolares entre a escola e suas propriedades, colocando em prática os conhecimentos construídos no período em que estão na escola. As Casas Familiares Rurais se constituem como uma vertente das EFAs, adotam o regime do semi-internato dos alunos no mesmo ritmo da alternância. Por sua vez, a Escola Ativa apresenta-se como uma proposta que busca estratégias inovadoras e recursos pedagógicos visando à melhoria da qualidade e eficiência da educação em escolas multisseriadas do campo.

Os programas de âmbito nacional como o PRONERA, as Casas Familiares Rurais e as EFAs já se evidenciaram como experiências exitosas, contribuindo com a mudança da realidade das escolas do campo. Por outro lado, o Programa Escola Ativa ainda não oferece mecanismos de avaliação que mostrem sua efetividade junto às escolas rurais multisseriadas. (AZEVEDO, 2007).

Apesar das mudanças na realidade de algumas escolas do campo, para Azevedo (2007) a implementação e a efetividade da Educação do Campo constituem um desafio no Brasil; as políticas de educação não têm contribuído para a perspectiva de uma educação e uma escola rural de qualidade. Acrescenta, ainda, que as Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo estão sendo disseminadas e discutidas nos Estados por meio do Ministério da Educação e instituições parceiras, mas ainda não são conhecidas pela maioria das Secretarias Municipais de Educação. Se nem sequer são conhecidas fica difícil a sua implementação. Por outro lado, Nascimento (2006) apresenta outro problema que é o número reduzido de escolas no campo. Ele descreve que:

[...] são poucas as escolas existentes no campo. As que existem são escolas no campo. Mas não são, de maneira alguma, escolas do campo, com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo do campo. (NASCIMENTO, 2006, p. 872)

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo determinam no artigo 5º que as escolas do campo contemplarão em seus projetos pedagógicos a diversidade

do campo em todos os aspectos. Proposta que ainda continua distante da realidade das escolas do campo. Sobre essa situação Machado e Knorst também descrevem em seus estudos que:

Atualmente, existem poucas escolas do campo no Brasil que apresentam toda a educação básica. O que mais se encontra são escolas com ensino fundamental, somente até os anos iniciais, pois o fluxo de habitantes está se concentrando mais nas cidades e, geralmente, a maioria dos pais das novas gerações continua no interior devido a vários problemas de sobrevivência e também porque o número de filhos por família diminuiu consideravelmente nas últimas décadas (MACHADO e KNORST, 2010, p. 113).

A realidade que se apresenta ainda está distante do que está previsto na legislação para a educação do campo; sabemos sem dúvida que boa parte do caminho foi trilhada, entretanto as políticas públicas para a educação do campo precisam garantir, em seus processos decisórios, ações para a efetiva mudança na atual realidade das escolas do campo. Realidade esta questionada por Nascimento:

Mas qual é o tipo de escola pública oferecida à população camponesa? É uma escola relegada ao abandono, denominada, pejorativamente, de escola isolada. É uma escola que inexistente quando as prefeituras adotam uma política de redução dos custos, trazendo as crianças para estudar na cidade, em cima de caminhões de gado ou de Kombis, em estradas precárias, com horas de viagem. (NASCIMENTO, 2006, p. 873).

O autor continua seu relato descrevendo os problemas estruturais das escolas do campo:

falta de infraestrutura nas escolas; docentes desqualificados; falta de renovação pedagógica, currículo e calendário escolar, alheios à realidade do campo; professores/as com visão de mundo urbano, uma visão de agricultura patronal; falta de renovação específica para os docentes por parte do Governo e das Universidades; a apresentação do mundo urbano como superior, moderno atraente; o deslocamento dos estudantes para estudar na cidade; e a desqualificação do campo por parte das políticas públicas. (NASCIMENTO, 2006, p. 874).

A efetiva mudança nesse cenário perpassa pelas ações do poder público como assegurar condições para a criação e implementação de políticas públicas voltadas para esse segmento da população brasileira, como o cumprimento do que está disposto nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB 01 2001, definem as obrigações do Estado para com a Educação do Campo; no artigo 6º especifica que:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2001).

Para a Educação do Campo, as Diretrizes representaram um grande salto de qualidade em sua organização e oferta, ao responsabilizar os estados e municípios a garantia do acesso aos níveis de ensino para a população do campo de acordo com a devida competência que

lhes é atribuída pela legislação vigente. As Diretrizes proporcionaram a consolidação da educação para a população do campo ao possibilitarem a sua integração às orientações para a oferta da Educação Básica em todo o território nacional, não ficando, assim, refém de políticas compensatórias.

Quanto ao financiamento para a Educação do Campo, o artigo 14 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo determina que deve ser assegurado pelo cumprimento da legislação do financiamento da educação escolar no Brasil. Deixando claro que a Educação do Campo é campo integrante da educação básica.

O artigo 8º da lei 11.494 que regulamentou o FUNDEB determina que a “distribuição dos recursos no âmbito do Distrito Federal e Estados dar-se-á entre os governos estaduais e os de seus Municípios na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública”. As escolas da rede estadual e municipal receberão os recursos financeiros para a sua manutenção de acordo com censo escolar, que especifica a relação aluno/professor por escola. A proporcionalidade no repasse dos recursos é definida no artigo 10º da referida lei que deverá levar em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento escolar.

A característica geográfica específica do campo causa uma dispersão da população, ocasionando um pequeno número de alunos por escola e, por consequência, por professor, situação que leva à criação de classes multisseriadas, ou, pior ainda, o Poder Público pode considerar que o investimento nas escolas do campo é inviável. Os recursos que recebem pelo número de alunos não cobrem os custos operacionais, então transferem as matrículas para as escolas urbanas.

Segundo Rocha, Passos e Carvalho (2008), para se reverter essa situação é necessário o cumprimento efetivo do que está disposto nas Diretrizes, que determinam que seja ampliado o custo *per capita* para atendimento dos alunos em escolas do meio rural, uma vez que nessas escolas o número de alunos por professor tende a ser bem menor do que nas escolas urbanas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões apresentadas são primordiais no sentido de permitir uma organização escolar que atenda às necessidades e anseios da população do campo; entretanto, estão longe de atingir os objetivos do ideário da educação do campo.

No entanto, os movimentos sociais vêm lutando por uma educação básica **do** campo, como os casos das EFAs, as Casas Familiares Rurais, as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST, as escolas do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), as escolas indígenas e remanescentes de quilombos. São escolas que enfrentam dificuldades, mas vêm sendo pensadas e organizadas com uma prática educativa voltada para a realidade do campo.

#### NOTA

1 A autora apresenta as informações segundo dados do setor de educação do MST, em 2010.

## REFERÊNCIAS

**ANTONIO**, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo**: processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. CEDES [online], 2007, vol.27, n.72, PP 177-195. ISSN 0101-3262.

**AZEVEDO**, Marcio. **Concepções e processos das políticas públicas e a educação do campo**: por uma escola de qualidade. V congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração. ANPAE, Natal -2007.

**BRASIL. LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **.CONSTITUIÇÃO** [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal,1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 01/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. **.LEI** nº 11.494 (2007). **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. www.planalto.gov.br, Acesso em 23/11/2016.

\_\_\_\_\_. **.RESOLUÇÃO** CNE/CEB, nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/CNE,2008.

**DALMAGRO**, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. In: Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro. VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (orgs). 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

**MACHADO**, Dionéia Lang; KNORST, Patrícia Andréa Rauber. **A gestão democrática presente na escola do campo**: o caso da escola de Ensino fundamental Linha Biguá –SC. In: Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v.1, n.2, p. 111-120, jul/dez, 2010. Disponível em: www.gepec.ufscar.br - Acesso em 30/10/2014.

**MUNARIM**, Antônio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. In: Revista do Centro de Educação da UFSM. Edição 2008 – vol. 33, n.01.

**DISPONÍVEL** em Coralx.ufsm.br/revce/2008/01. Acesso em 13/10/2014.

**NASCIMENTO**, Claudemiro Godoy. **Educação e cultura: as escolas do campo em movimento**. In: Fragmentos de Cultura, v.l6, n.11/12, p. 867-883, nov/dez 2006. Disponível em www.gepec.ufscar.br - Acesso em 30/10/2014.

**RIBEIRO**, Marlene. **Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência**. Revista Brasileira de Educação, v.18, n.54, jul/set 2013. Disponível em: [www.gepec.ufscar.br](http://www.gepec.ufscar.br). Acesso em 30/10/2014.

**ROCHA**, Eliene Novaes; **PASSOS**, Joana Célia dos; **CARVALHO**, Raquel Alves de. **Educação do Campo: Um olhar panorâmico**. 2008. Disponível em [www.gepec.ufscar.br](http://www.gepec.ufscar.br). Acesso em 10/10/2014.

**SOUZA**, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 1. 135p.

Recebimento-28/05/2017

Aprovação-29/06/2017

## CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES ALFABETIZADORES

### *CONTRIBUICIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DE MAESTROS ALFABETIZADORES*

### *CONTRIBUTIONS OF THE PNAIC FOR THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE BY LITERACY TEACHERS*

GEISA MAGELA VELOSO<sup>1</sup>

[velosogeisa@gmail.com](mailto:velosogeisa@gmail.com)

CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA MACHADO<sup>2</sup>

[claudiaparecida@gmail.com](mailto:claudiaparecida@gmail.com)

CECÍDIA BARRETO ALMEIDA<sup>3</sup>

[cecidiab@gmail.com](mailto:cecidiab@gmail.com)

#### RESUMO

O artigo problematiza a formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC-PACTO, discutindo a produção de saberes docentes, com ênfase na relação teoria-prática. Os dados foram coletados junto a 120 municípios e revelam a importância estratégica de programas de formação continuada desenvolvidos pelo poder público, posto que, no universo pesquisado, apenas 08 desenvolvem processos próprios de formação docente. A análise qualitativa da realidade indica que os professores produziram representações positivas sobre o PACTO, que tem favorecido o compartilhamento de saberes e de aprendizagens, estabelecendo-se uma rede de trocas, em que teoria e prática se articulam na produção de situações didáticas voltadas para a alfabetização e o letramento das crianças.

**Palavras-chave:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa • Relação Teoria-Prática • Formação Continuada; Saberes Docentes.

1 Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2 Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

3 Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Mestre em Educação pela Universidade São Marcos.

## RESUMEN

El artículo problematiza la formación de maestros desarrollada por el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta/PNAIC-PACTO, discutiendo las condiciones de producción de saberes docentes, con énfasis en la teoría-práctica. Los datos coleccionados en 120 municipios atendidos por la Universidad Estadual de Montes Claros/Unimontes revelan la importancia estratégica de programas de formación continuada desarrollados por el poder, pues en el universo investigado, solamente 8 desarrollan (desarrollaran) sus propios procesos de formación docente. La análisis cualitativa de la realidad indica que los maestros han producido representaciones positivas sobre los procesos de formación en el contexto del PACTO, lo que tiene favorecido el compartir de saberes y de aprendizajes, estableciéndose una red de cambios, en que teoría y práctica se articulan en la producción de situaciones orientadas a la alfabetización y letramiento de los niños.

**Palabras clave:** Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta • Relación Teoría-Practica • Formación Continuada • Saberes Docentes.

## ABSTRACT

This article discusses the training of teachers in the context of the National Pact for Literacy in the Right Age / PNAIC-PACTO, discussing the production of teacher knowledge, with emphasis on the theory-practice relationship. The data were collected from 120 municipalities and reveal the strategic importance of continuing education programs developed by the public power, since in the universe surveyed, only 08 developed own processes of teacher training. The qualitative analysis of reality indicates that teachers have produced positive representations about the PACT, which has favored the sharing of knowledge and learning, establishing a network of exchanges, in which theory and practice are articulated in the production of didactic situations aimed at literacy and literacy of children.

**Key Words:** National Pact for Literacy in the Right Age • Theory-Practice Relationship • Continuing Education • Teacher knowledges

## INTRODUÇÃO

Nas discussões sobre a qualidade da educação pública tornou-se comum a abordagem do papel do professor, na qual se questionam sua ação e os resultados alcançados, e lhe são direcionadas severas críticas, ancoradas em elementos diversos, dentre os quais a formação para o exercício docente e a construção de saberes necessários ao trabalho pedagógico.

Para Kincheloe (1997), a perspectiva tecnicista de educação tem convencido os professores a desvalorizar o domínio teórico, evitando as questões epistemológicas, ideológicas e pedagógicas que subjazem à sua prática. E assim, ao se engajarem em processos de formação inicial ou continuada, com uma visão do ensino como técnica, os educadores buscam atividades e exercícios, que lhes tornem capazes de transmitir conteúdos e de controlar o comportamento dos alunos. Para o autor, quando a dimensão crítica é removida da atividade docente, o resultado é uma postura do tipo “livro de receita”, que falha no entendimento das ambiguidades da sala de aula. Assim, o professor procura ajustar as técnicas que conhece às situações corriqueiras ou idiossincráticas que a atividade docente lhe coloca e o resultado é a alienação do processo



educativo, em que alunos e professores não compreendem a realidade na qual se encontram inseridos.

Nessa linha de raciocínio, Giroux (1998) afirma que, ao participar de processos de formação dessa natureza, ao invés de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida prática, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento teórico. Para rever esses modelos de formação inicial e continuada é necessário superar a falsa dicotomia entre teoria e prática, de forma que os professores possam compreender a sua relação dialética. Como afirma o autor, “as estruturas teóricas e os fatos são parte inseparável do que chamamos conhecimento” (1998, p. 83).

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 200), a formação continuada deve objetivar a “atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os arranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.” Ainda segundo as autoras, esse modelo de educação continuada centra-se na capacidade de autocrescimento do professor e na compreensão de que já possui um saber que servirá de base para o trabalho com novos conceitos e opções (2009, p.198).

Diferentes autores, como Nóvoa (1992), Santos (1998), Alarcão (1998) defendem o engajamento dos professores em processos de formação continuada. Davis, Nunes e Almeida (2011, p.13) também consideram que as escolas necessitam, com urgência, de programas de formação para os professores, “como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca”. Para as autoras, o panorama atual da educação brasileira “não concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes”.

Orientados por essas discussões, neste capítulo problematizamos a formação de professores desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC-PACTO, discutindo a produção de saberes docentes, com ênfase na relação teoria-prática. Para tanto, foi realizada pesquisa de natureza qualitativa, em que participaram professores da rede municipal de ensino de 120 unidades administrativas do norte e região central do Estado de Minas. Para a coleta de dados foi aplicado um formulário para 176 orientadores de estudo, em que foram identificados processos de formação desenvolvidos pelos municípios. Para as análises também foi utilizado questionário sociocultural, aplicado em novembro/2014, para 3.500 professores, sendo considerados os posicionamentos livremente apresentados por 378 destes sujeitos.

Nesse contexto, o capítulo encontra-se organizado em duas seções. Na primeira, discutimos a importância de políticas públicas voltadas para a formação docente e, na segunda, apresentamos posicionamentos de professores acerca da relação teoria-prática na construção de saberes no âmbito do PACTO.

### **Políticas Públicas e Formação de Professores**

No Brasil, a necessidade de políticas públicas para a formação continuada dos professores foi intensificada na década de 1990, quando foram implantadas reformas curriculares e divulgados novos paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que fundamentam

os conteúdos curriculares da escola básica. Além desses fatores, os baixos índices de desempenho dos alunos na apropriação da cultura escrita e dos conhecimentos matemáticos, revelados pelas avaliações externas têm impulsionado proposições sobre a formação continuada de professores.

Davis, Nunes e Almeida (2011) sistematizam estudos sobre formação continuada em dois grandes grupos. O primeiro centra a atenção no sujeito professor. Nesse grupo encontram-se proposições que defendem uma maior qualificação dos professores em termos éticos e políticos como condição para retomarem sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferirem um novo sentido à sua profissão. Uma outra proposição considera que a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, cabendo à formação continuada superar essas deficiências, relacionadas aos conhecimentos científicos e metodológicos essenciais para o trabalho em sala de aula. Ainda nesse grupo as autoras destacam as proposições que consideram os ciclos de vida dos professores e sua relação com a formação continuada, na qual se levam em conta a experiência no magistério, os investimentos na profissão, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades.

No segundo grupo, as autoras destacam os processos que envolvem as equipes pedagógicas como direção, coordenação e corpo docente das escolas, em que as proposições objetivam “desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-los a atender mais e melhor sua clientela.” (2011, p.26). Nesse sentido, os professores deixam de ser os únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos, e com toda a equipe pedagógica da escola, estabelecem e buscam resultados coletivamente definidos com os pares e toda a comunidade escolar.

Para Imbernón (2009, p.37), a formação continuada deve buscar uma aproximação com a agência escolar e com as situações problemáticas atravessadas pelo professor, bem como uma reestruturação nos programas ofertados com o objetivo “de ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu *status* trabalhista e social”. Espera-se que os processos de formação continuada ofereçam condições para que se construam respostas para indagações e anseios, a fim de que os professores se sintam mais seguros e aptos a promover as mudanças necessárias em suas práticas.

Apesar de toda essa discussão, que sinaliza premência do engajamento dos professores em processos formativos, Davis, Nunes e Almeida (2011) destacam que algumas secretarias municipais de educação ainda não têm elaborada uma política de Formação Continuada com contornos próprios. Nelas, dois procedimentos foram observados: a) relegar a formação continuada dos docentes às iniciativas das próprias escolas, sem lhes fornecer amparo efetivo quanto a como proceder, algo que equivale a abandonar a função de Estados e municípios de aprimorar suas respectivas redes de ensino; e, b) contratar firmas especializadas em formação continuada, que oferecem pacotes formativos prontos para o conjunto dos professores, independentemente de seus problemas e necessidades, ignorando a variedade de suas demandas e, inclusive, as de aprendizagem dos alunos. Para as autoras, em um e em outro caso, o que marca essas secretarias de educação é a “ausência de um conhecimento sólido de sua rede de ensino, que

permita um diagnóstico de suas carências e o encaminhamento de soluções passíveis para saná-las” (2011).

Informações coletadas junto aos orientadores de estudos dos 120 municípios atendidos pela Unimontes confirmam essas afirmações. Os dados indicam que, antes de participarem dos processos de formação do PACTO, em 36 municípios (33,33%) os professores não participaram de nenhum processo de formação continuada e apenas 08 (6,66%) desenvolveram alguma ação de formação – ainda que pontual e assistemática –, com oferta de jornada pedagógica, oficinas, leituras, estudo de textos, discussões e grupos de estudo. Os dados revelam a importância estratégica de políticas públicas propostas pelos Governos Federal e Estadual, bem como a dependência dos municípios em relação aos programas de formação continuada por eles desenvolvidos. Dentre os programas ofertados pelo Ministério da Educação, desenvolvidos pelos municípios, encontram-se o Pró-letramento (51), Pro-gestão (49), Escola Ativa (16), Salto para o Futuro (07), Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (01), Programa de Capacitação de Diretores/PROCAD (01), Programa de Educação em Tempo Integral/Proeti (01), Curso do Núcleo de Tecnologia Educacional/NTE (01), Escola da Terra e Educação Campo (02); enquanto que, pelo governo mineiro, foram citados o Programa de Capacitação de Professores/PROCAP (25), Curso do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE e SEEMG (04), Programa de Intervenção Pedagógica/PIP (01). Ainda aparece a oferta de curso contratado junto à iniciativa privada, como é o caso do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas/IBEP, Projeto Alfa e Beto, Programa Acelera Brasil, desenvolvidos por um município participante do estudo.

Em nosso estudo, os depoimentos dos professores indicam que os processos formativos do PACTO atenderam às suas necessidades, apesar de este ser um processo de formação não gerado no interior das escolas e/ou das secretarias municipais de educação. À luz das ideias de Paulo Freire, o PACTO tem explícito, em seus constructos e nas práticas de formação, o propósito de formar “professores inventivos e produtivos que possuam identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não como mero reproduzidor de orientações oficiais” (BRASIL, 2012, p.20). É esse perfil docente que o Pacto espera formar; e para atingir os seus objetivos o programa se estrutura em rede de colaboração, em que os professores formadores da universidade, a partir de sua experiência com os objetos de estudo, com a sala de aula e com a alfabetização, formam os orientadores de estudos que organizam, com os mesmos princípios, a formação dos professores que atuam nas escolas e trabalham para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

Por esses princípios, e apoiado nos depoimentos dos professores, percebemos que o programa tem favorecido o crescimento profissional dos professores em diferentes dimensões: 1) possibilita o desenvolvimento humano, favorecendo a socialização, a ampliação dos laços de pertencimento, a constituição de uma rede de amizades, o rompimento com o isolamento; 2) favorece a ampliação do universo cultural, a aprendizagem de novos conteúdos e conceitos; 3) produz a constituição de uma rede de colaboração entre os professores, o intercâmbio de experiências e saberes; 4) gera mudanças nas práticas pedagógicas, com efeitos positivos nas salas de aula e nas aprendizagens dos alunos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sem sombra de dúvidas, está contribuindo

de forma positiva em minha prática, para desenvolver os conteúdos com diversas estratégias, favorecendo o aprendizado dos mesmos. Outro ponto positivo para mim é não estar solitária frente às angústias em sala de aula. A troca de experiência me ajuda e motiva buscar o novo em minha prática. Enfim, o curso contribui favorecendo um melhor aprendizado dos meus alunos (Professora 113; Montes Claros).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa contribuiu para a minha vida profissional e prática pedagógica, principalmente o trabalho com jogos pedagógicos que facilitam a aprendizagem através do lúdico e as leituras de deleite que incentivam os alunos à leitura. Através dos encontros do Pacto tive a oportunidade de compartilhar a minha experiência pedagógica e também aprendi muito com os colegas (Professora 160; Montes Claros).

Os depoimentos dos professores encontram-se com análises de Nóvoa (1992, p. 15), ao defender a relevância do trabalho coletivo para o desenvolvimento profissional docente. Para o autor, as práticas de formação continuada organizadas em torno de professores individuais podem contribuir para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Já os modelos de formação coletiva “contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” Nessa perspectiva, a formação continuada “passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (1992, p. 16).

É importante notar que as práticas coletivas de formação possibilitaram a criação de contextos profícuos para que professores pudessem compartilhar experiências e repensar os conteúdos para a prática educativa. Outro ponto significativo relaciona-se às representações sociais construídas pelos professores, que serão analisadas a seguir.

### **Reflexões, sentimentos e representações dos professores sobre o PACTO**

No âmbito do PACTO, a prática da reflexividade se constitui como um princípio formativo, em que a atualização e aprofundamento dos saberes favorecem o desenvolvimento profissional dos professores. A proposta sinaliza a necessidade de superar abordagens meramente empíricas, reconhecendo os saberes já produzidos pelos professores como base para novos saberes, fundamentados na análise das ferramentas conceituais e das categorias construídas a partir dos estudos científicos. Conforme sinaliza o caderno de Princípios da Formação, “o caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática” (BRASIL, 2012, p. 12).

Nas representações dos professores, o princípio da reflexividade tem orientado as ações de formação desenvolvidas nas escolas. A formação tem se organizado pela necessária articulação teoria-prática, em processo pelo qual tem sido ultrapassada a ideia de formação como “livro de receitas”, para se produzir saberes-fazer teoricamente informados e direcionados para a sala de aula:

O curso está sendo uma oportunidade única para o aperfeiçoamento de conhecimentos para os professores. É um dos melhores cursos já realizados na área da educação e deveria ser abrangente a todos os professores de todas as séries. É um curso onde a teoria e a prática caminham

juntas e isso faz com que o educador cresça profissionalmente (Professora 275; Olhos D'água). É uma formação válida, uma vez que temos a discussão teórica, enriquecida com o relato de experiência. Isso torna o conteúdo aplicável em sala de aula. Os jogos quebram paradoxos e a criança aprende brincando (Professora 347; Montes Claros).

Na minha opinião, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa só veio acrescentar e melhorar a minha prática pedagógica. Vale ressaltar o quanto aprendi, também teoricamente, visto que, me proporciona um aprendizado ímpar, com materiais riquíssimos e de fácil entendimento. Por ser um curso tão proveitoso, penso que, muito ainda irá contribuir, não só atualmente, com já está acontecendo; mas para toda a minha carreira profissional (Professora 343; Montes Claros; grifos da professora).

Por constituir-se como faces de uma mesma questão, teoria e prática se articulam para tornar possível o crescimento profissional dos professores, sem perder de vista que as aprendizagens das crianças se constituem como o objetivo de todo o empreendimento formativo.

[O Pacto] é importante para a prática educativa e contribuiu efetivamente para a formação continuada de professores-educadores. É uma proposta educacional que contribuiu para melhorar a ação coletiva e individual de cada docente, suscitando a criticidade, a transformação do pensar, a partir da realidade do discente por meio de metodologias didáticas que proporcionem o saber, valorizando cada saber e incluindo o diferente (Professora 113; Montes Claros).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trouxe para mim um grande enriquecimento, na minha formação profissional, melhorei meu rendimento escolar, tornando minhas aulas mais dinâmicas onde eu e meus alunos sentimos prazer. Eu em trabalhar, e meus alunos em estudar e aprender cada dia mais (Professora 60; Manga).

Ao assumir uma postura ativa, crítica e reflexiva diante de sua prática, o professor mobiliza o conhecimento construído na sala de aula e passa a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos. Mas, essa percepção somente é possível porque o professor também se vê como sujeito de direito, como protagonista, capaz de mudar a si mesmo e de renovar seus modos de ser e de fazer. A multiplicidade que perpassa os espaços da sala de aula envolve estudo, discussão, planejamento, socialização de saberes, avaliação, e requer, segundo Hamilton (1996); Bullough e Pinnegar (2001), compreender a si próprio e sua prática para um melhor entendimento da educação.

Consideramos que os efeitos produzidos na formação dos professores, nos diferentes municípios participantes do PACTO, foram gerados pelo estudo teórico-prático e pelas experiências vivenciadas pelos orientadores de estudo no âmbito da Unimontes, cujos processos formativos foram organizados em torno de dimensões coletivas. A articulação de saberes teórico-práticos e a preocupação com o coletivo permitiu tomar o professor como protagonista, oferecer-lhe condição para repensar as práticas pedagógicas e produzir novos saberes visando garantir os direitos de aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, desenvolvemos processo reflexivo de formação, entendendo que os professores não são meros aplicadores de atividades práticas; são sujeitos concretos que pensam, problematizam, produzem, reproduzem, criam, sonham com o belo e o científico e são afetados pelo desejo imanente de transformação. Becker (2002, p.89) afirma que o professor é aquele que

“elabora perguntas, critica conteúdos, questiona os conteúdos com os fenômenos observados no cotidiano, que constrói formas inéditas sintetizando sua experiência e sua história individual”.

Na Unimontes, as estratégias de intervenção na prática pedagógica foram baseadas nos conhecimentos propostos pelos cadernos de formação do PACTO, cujas temáticas referem-se ao cotidiano escolar, que foram articuladas com as demandas dos professores, identificadas e/ou desveladas pelas necessidades educativas mais prementes sinalizadas pelas avaliações sistêmicas, mas, também, pelos sujeitos em formação.

Nos seminários de formação, as atividades foram planejadas, organizadas e experienciadas com os orientadores de estudo. Dentre as estratégias formativas, a análise da estruturação e a vivência de sequências didáticas e projetos didáticos permitiram aos professores revisitar seus próprios conhecimentos acerca dessas estratégias para reconstruírem seus conhecimentos. Além de vivenciarem os desafios da prática, os sujeitos em formação puderam ampliar as possibilidades que essa forma de planejamento didático pode trazer para o cotidiano da sala de aula.

Eu achei que já sabia como era a sequência didática, mas depois que eu estudei, eu vi que faltava muito mais (Orientadora de Estudos; Montes Claros).

Trabalhar o encontro como um projeto ajuda no entendimento e reforça cada vez mais a mudança de postura docente (Orientadora de Estudos; Januária).

Os relatos revelam a reconstrução cognitiva acerca da organização e da estrutura das sequências e projetos didáticos, sinalizando os novos conhecimentos e ações que envolvem a realização desse trabalho como estratégia de ensino. Ainda sugere que vivenciar uma ação didática, ao invés de se produzir um discurso sobre a temática, propicia a reflexão e articulação entre teoria e prática, permitindo constatar que o saber se articula ao saber fazer. Desse modo, conhecimento, vivência e reflexão entrelaçam-se como uma das maneiras mais eficientes para fundamentar a dinâmica dos encontros para formação de professores.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados junto aos professores orientadores de estudo e alfabetizadores sinalizam para a importância e necessidade de programas de formação continuada como política de Estado e de direito dos professores, como condição para sua atualização, produção e domínio do conhecimento. A percepção da docência como processo em construção e, por isso, dinâmico, implica também na continuidade, regularidade e proposição de programas.

Constatamos que os professores produziram representações positivas sobre os processos de formação no âmbito do PACTO, que tem favorecido o compartilhamento de saberes e de aprendizagens, estabelecendo-se uma rede de trocas, em que teoria e prática se articulam na produção de situações didáticas voltadas para a alfabetização e o letramento das crianças. Por fim, a oferta do PACTO tem atendido a um universo expressivo de professores, sem, contudo, desconsiderar as expectativas pessoais, as demandas locais e educacionais.

**REFERÊNCIAS**

**ALARCÃO**, Isabel. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In Veiga, Lima P. A. Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

**BECKER**, F; MARQUES, T.B.I. Ensino ou aprendizagem a distância. Educar, Curitiba, nº 19, 9. 85-98, 2002.

**BRASIL**. Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

**BULLOUGH**, R. V. J.; PINNEGAR, S. Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. Educational Researcher, vol. 30, no. 3, p. 13-21, 2001.

**DAVIS**, C. L. F.; NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P. C. A. de (coordenação). **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e municípios brasileiros**. Relatório de pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2011.

**GATTI**, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

**GIROUX**, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

**HAMILTON**, M. L. Mapping a terrain: Identifying and exploring self-study. Trabalho apresentado no Encontro anual da American Educational Research Association, New York. 1996. Disponível em <http://www.people.ku.edu/~hamilton/1996mapping.html>. Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

**IMBERNÓN**. Francisco. Formação Permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

**KINCHELOE**, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

**NÓVOA**, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

**NÓVOA**, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

**SANTOS**, L L C P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: Veiga, I. P. A.; Amaral, A. L. (org). Formação de professores: políticas e debates. São Paulo: Papyrus, 1998.

Recebimento-12/04/2017

Aprovação-23/06/2017

**APOIO FINANCEIRO:** Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais/FAPEMIG.

## PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: PAS E PBA, CONCEPÇÕES E GESTÃO

### *PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS: PAS Y PBA, CONCEPCIONES Y GESTIÓN*

### *LITERACY OF YOUTHS AND ADULTS: PAS AND PBA PROGRAMS, THEIR CONCEPTIONS AND MANAGEMENT*

ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA<sup>1</sup>

MÁRCIA ALVES CARVALHO MACHADO<sup>2</sup>

#### RESUMO

O objetivo deste estudo é configurar os dois principais programas implantados pelo Governo Federal pós-LDB/1996, visando à alfabetização de jovens e adultos, o PAS e o PBA, detendo-se de forma particular no PBA, com a análise dos seus objetivos, concepção de educação e aspectos relativos à gestão do programa. Trata-se de pesquisa teórica e de campo, com uso da abordagem qualitativa, cujas fontes de informações foram os documentos legais e orientadores das políticas e aquelas obtidas por meio de entrevista com o gestor nacional do PBA. As conclusões apontam que, embora os objetivos dos programas de alfabetização de adultos no Brasil tenham sido ampliados no sentido de universalizar a educação para as pessoas de 15 anos ou mais, a concepção de educação legitimada por eles, advinda das orientações da UNESCO, segue a lógica neoliberal. Também ficou patente que o Estado atribui um sentido simplista à alfabetização de jovens e adultos, indicando como sua principal preocupação implantar políticas educacionais que, embora assegurem o direito à educação, não avançam para uma perspectiva efetivamente democrática e emancipatória, perpetuando a característica compensatória das políticas para a EJA. Desse modo, evidencia-se a necessidade de avanço das políticas de Estado mediante programas que de fato contribuam para o fim do analfabetismo, monitorados e avaliados pelo poder público e pela sociedade civil, em

- 1 Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Pt). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV-RJ). Pedagoga pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Titular Pleno 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT – SE). Coordenadora do Observatório de Educação da UNIT/CAPES 2011 - 2017. Coordenadora Local do DINTER PUCRS/UNIT-SE 2016-2017. Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/PPED/UNIT/CNPq). [adaaugustaeduc@gmail.com](mailto:adaaugustaeduc@gmail.com)
- 2 Doutoranda em Educação da Universidade Tiradentes. Mestra em Educação pela UNIT. Licenciada em História. Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Sergipana. Integra o Projeto de Pesquisa intitulado Brasil, Portugal e Inglaterra: circulação de impressos protestantes e outros impressos durante a segunda metade dos Oitocentos (Grupo de Pesquisa em História das Práticas Educacionais/UNIT.) Bolsista da CAPES junto ao Observatório de Educação da UNIT/CAPES, como Professora da Educação Básica e, depois, como Mestranda, de 2011 a 2016. Integra o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/PPED/UNIT/CNPq). [mac\\_machado@hotmail.com](mailto:mac_machado@hotmail.com)



especial visando às características de descentralização, autonomia e flexibilidade.

**Palavras-chave:** Alfabetização de Jovens e Adultos • Educação • Gestão • PAS • PBA.

### RESUMEN:

El objetivo de este estudio es configurar los dos principales programas implantados por el Gobierno Federal después de la LDB/1996 visando a la alfabetización de jóvenes y adultos, el PAS y el PBA, que se detenga de forma particular en el PBA, con la análisis de sus objetivos, concepción de educación y aspectos relacionados a la gestión del programa. Se trata de encuesta teórica y de campo, con uso del enfoque cualitativo, cuyas fuentes de informaciones fueran los documentos legales y orientadores de las políticas y las obtenidas por medio de entrevistas con el gestor nacional del PBA. Las conclusiones apuntan que, aunque los objetivos de los programas de alfabetización de adultos en Brasil fueran ampliadas para universalizar la educación para personas con 15 o más años, la concepción de educación por ellos legitimada, que viene de orientaciones de la UNESCO, sigue la lógica neoliberal. También es patente que el Estado se asigna un sentido simplista a la alfabetización de jóvenes y adultos indicando como su principal preocupación implantar políticas educacionales que aunque aseguren el derecho a la educación no avanza para una perspectiva efectivamente democrática y emancipadora, perpetuando la característica compensadoras de las políticas para la EJA. De este modo, uno evidencia la necesidad de avance de las políticas de Estado a través de programas que de facto contribuyan para el fin del analfabetismo, monitoreados y evaluados por el poder público y por la sociedad civil, en especial con vistas a las características de descentralización, autonomía y flexibilidad.

**Palabras clave:** Alfabetización de Jóvenes y Adultos • Educación • Gestión • PAS • PBA.

### ABSTRACT

The objective of this study is to configure the two main programs implemented by the Brazilian Federal Government after LDB/1996, aiming at the literacy of youths and adults, PAS and PBA, with a particular focus on PBA, analyzing its objectives, conception of Education and management aspects of the program. This is a theoretical and field research, using the qualitative approach, whose sources of information were the legal and policy documents and those obtained through an interview with the national manager of the PBA. The conclusions point out that, although the objectives of adult literacy programs in Brazil have been broadened in order to universalize education for people aged 15 years or more, the conception of education legitimized by them, coming from the UNESCO guidelines, follows the neoliberal logic. It also became clear that the State attributes a simplistic meaning to the literacy of youths and adults, indicating that their main concern is to implement educational policies that, while guaranteeing the right to education, do not advance towards an effectively democratic and emancipatory perspective, perpetuating the compensatory characteristic of policies for YAE (Youth and Adult Education). In this way, it is evident the need to advance state policies through programs that actually contribute to the end of illiteracy, monitored and evaluated by the government and civil society, especially with the characteristics of decentralization, autonomy and flexibility.

**Key words:** Youth and Adult Literacy • Education • Management • PAS • PBA.

## A EMERGÊNCIA DAS RECENTES POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EJA

No contexto da retomada dos ideais democráticos, com o fim da ditadura militar (1964-1985), a Constituição Federal promulgada em 1988 representou um marco na conquista dos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, entre eles o direito social à educação. Abriam-se, através desse instrumento, espaços significativos para ampliação das políticas públicas em diversas áreas, como saúde, habitação, trabalho, meio ambiente, assistência social e educação.

A ampliação das políticas públicas na área educacional teve como principal ato normativo de efeito concreto, que passou a ser referência legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), fruto de uma articulação nacional das associações científicas e dos movimentos sociais que geraram o Fórum Nacional de Educação. Através dela os direitos à educação são ampliados na etapa da Educação Básica também para milhares de jovens e adultos que estavam à margem da escola, sejam os analfabetos que nunca frequentaram a escola ou aqueles que, por algum motivo, a abandonaram ou delas foram expulsos, através do reconhecimento da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Visando à alfabetização da população jovem e adulta que, pelo Censo de 1991, apresentou uma taxa de 20,07% de analfabetismo na faixa etária dos 15 anos ou mais, o Governo Federal implantou programas com o objetivo de alterar esse cenário, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1997, e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), no segundo semestre de 2003. O primeiro programa vinculava-se à Casa Civil da Presidência da República e foi executado a partir de 1998 pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), organização não governamental de utilidade pública, criada especificamente para esse fim, isto no Governo de Fernando Henrique Cardoso; o segundo vinculou-se à União, desde o seu planejamento e execução até a sua extinção em 2016, iniciativa do Governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Cabe afirmar, a exemplo do que Saviani (2008) denominou como metáfora do pêndulo ao referir-se às variações e alterações sucessivas observadas nas reformas educacionais brasileiras, a prevalência da sistemática descontinuidade das políticas públicas pelos recentes governos, em favor da centralidade de políticas que cada um deles elege como prioridade.

Considera-se, ainda, mais um agravante em relação a essas descontinuidades, como no caso da EJA, que sejam despendidas somas consideráveis de recursos monetários a cada novo programa, independentemente do alcance de seus objetivos. Os indicadores de avaliação apontam para o não alcance das finalidades dos programas sem que sejam implantadas propostas para sua melhoria e eficácia na execução, entre elas, estrutura curricular motivadora e adequada para seu público, formação inicial e continuada de professores para EJA, mecanismos de estímulo para permanência dos alunos e continuidade dos estudos. Constata-se a falta de monitoramento e avaliação dos programas. Assim, questiona-se qual o escopo das políticas públicas para alfabetização de jovens e adultos implantadas no Brasil a partir de 1990, e como se desenvolve a gestão destas políticas?

As políticas públicas educacionais, em especial para a Educação Básica, têm sido objeto de estudo em investigações desenvolvidas na linha de pesquisa Educação e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes/Sergipe/Brasil, bem como do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/Unit/CNPq), inclusive através do Programa Observatório da Educação, pela execução dos Projetos TRANSEJA e TRANSEJA2/OBEDUC/CAPES/INPE/Unit) nos últimos seis anos.

O objetivo deste estudo é configurar os dois principais programas implantados pelo Governo Federal pós-LDB/1996, visando à alfabetização de jovens e adultos, o PAS e o PBA, detendo-se de forma particular no PBA e na análise dos seus objetivos, concepção de educação e aspectos relativos à gestão do programa. A opção pelo PBA justifica-se pelo tempo de sua execução, há mais de uma década. Iniciado em 2003, em substituição ao PAS, permanece em execução até hoje, entre avanços, rupturas e retrocessos. Destaca-se que desde 2016 o governo interino do Presidente Michel Temer está revendo o programa.

Os motivos apontados pelo atual governo para revisão do programa estão relacionados à identificação de falhas que necessitam ser corrigidas, como a taxa média de alfabetização de 50%, dos quais somente 7% dos alfabetizandos continuam na EJA, consideradas as dívidas herdadas da gestão anterior (BRASIL, 2017). Acrescentamos a essas razões a necessidade de rever o processo de formação inicial e continuada dos alfabetizadores do PBA, na perspectiva de que a atuação docente possa ser também um limitador da qualidade e do estímulo à continuidade dos jovens e adultos em estudos posteriores à alfabetização.

Metodologicamente o estudo configura-se como uma pesquisa teórica e de campo, com uso da abordagem qualitativa em virtude da natureza dos dados. As fontes de informações foram os documentos legais e orientadores das políticas obtidas através do procedimento de levantamento bibliográfico e informações coletadas em entrevista<sup>3</sup> realizada com o Gestor do PBA, em âmbito federal, no ano de 2014. A técnica de análise das informações foi a análise de conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2011).

A finalidade dessa técnica “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 44). Assim, ao analisar pela AC os documentos pesquisados e o discurso do sujeito abordado, buscou-se dar sentido, pelo uso das teorias adotadas, às mensagens escritas.

### **Os Programas de Alfabetização para EJA pós-LDB/1996: PAS e PBA**

O início do século XX, ainda durante o período da redemocratização, na década de 1990, indicava um contexto diferente no Brasil que exigia regras e princípios políticos novos. Ampliou-se o direito à educação básica, que também foi estendido aos jovens e adultos. Para Di Pierro *et al.* (2001, p. 63), a ampliação desse direito resultou “[...] do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos

3 Pesquisa aprovada pelo Parecer Consubstanciado do CEP/Unit/MS nº 927.128 de 17/12/2014 de acordo com a Resolução CNS nº 466/12.

direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres”.

Destaca-se, no âmbito político e econômico, a emergência dos governos neoliberais<sup>1</sup>, o início das políticas denominadas de “nova direita”, surgidas nos países capitalistas centrais entre as décadas de 1980 e 1990 e que teve como executor no Brasil o presidente Fernando Collor de Melo e consolidou-se no governo seguinte, com o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

No plano educacional, em 1995, o governo FHC lançou o Decreto nº 1.366, criando o Programa Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, que tinha por objetivo coordenar as ações governamentais voltadas para o atendimento da parcela da população mais pobre e, em especial, o combate à fome e à pobreza.

O dispositivo previa a formação de um conselho consultivo que trabalharia integrado a dez Ministérios de Estado pela Casa Civil da Presidência da República, entre eles: Agricultura, Abastecimento e da Reforma Agrária; Educação e do Desporto; Fazenda; Justiça; Planejamento e Orçamento; Previdência e Assistência Social; Saúde; e Trabalho. Foi nomeada a Sra. Ruth Cardoso (Presidente), antropóloga e professora universitária, esposa de FHC, como responsável por lançar as bases dos programas federais relativos às políticas de combate à pobreza. Conforme Bichir (2010, p. 116), essas políticas funcionaram primeiramente no plano local, “[...] como ações de garantia de renda mínima ou do tipo “bolsa escola”, destacando-se as experiências pioneiras de Campinas, Distrito Federal, Ribeirão Preto e Santos”.

Em 1996 foi lançado por esse governo o PAS, programa idealizado pelo Ministério da Educação e coordenado pelo Conselho do Programa Comunidade Solidária, destinado à educação e vinculado às ações de combate à fome e à pobreza. Machado (2009) afirma que o PAS foi lançado oficialmente na abertura do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, quando o país se preparava para responder e participar do chamado internacional da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), que correria em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Nessa CONFITEA proclamou-se o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. No mesmo período emergiu o movimento dos fóruns de EJA, que, progressivamente, constituíram-se em espaços permanentes de discussões, reivindicações e proposições de políticas públicas, consolidando a luta pela EJA.

Destaca-se que há mais de três décadas a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida vem sendo utilizada pela Unesco na promoção da educação de adultos. Este organismo, em 1976, quando de sua 19 Sessão de Conferência Geral, aprovou a Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos e consagrou o compromisso dos governos com a promoção dessa perspectiva de educação como parte integrante do sistema educacional, proposta que vem sendo fortalecida e consolidada pelas políticas públicas educacionais ao redor do mundo. Sendo dois os documentos de referência determinantes para a sua promoção: o Relatório Faure (1972) *Learning to Be*, e o Relatório Delors (1998) *The Treasure Within* (UNESCO, 2010).

Soma-se aos esforços da Unesco pela adoção da educação ao longo da vida, outro

importante organismo internacional, o Banco Mundial (BM), que em suas orientações de estratégia diante dos problemas advindos com modelo econômico capitalista afirma que a educação “[...] *contribuye al crecimiento económico a través del incremento de la productividad individual resultante de la adquisición de aptitudes, y a través de la acumulación de conocimientos*” (BM, 1995. p.29), num claro estreitamento do vínculo da educação com o capital e, nesse sentido, à doutrina neoliberal consolidada à época.

Nesse contexto, das orientações e políticas neoliberais, no final de 1996 foi aprovada no Brasil a LDB/1996, após oito anos de negociações e embates entre governo e educadores, nos quais desprezaram-se os acordos e os consensos estipulados nos movimentos sociais e científicos, em favor das negociações de bancadas no Congresso Nacional e dos *lobbies* aí atuantes. No que se refere à EJA, a lei, de forma simplista, destinou-lhe pouco espaço, no qual reafirmou pelo Art. 4º, Inciso VII, o dever do Estado em garantir sua oferta através da escola regular; instituindo-a como modalidade, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Estabeleceu que os sistemas de ensino manteriam cursos e exames supletivos, que compreenderiam a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. O resultado da omissão dos governos brasileiros, na regulamentação e organização da EJA, leva à constatação de que, mesmo após a LDB/1996,

[...] a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

O PAS era um programa de alfabetização cujos cursos eram organizados em módulos de “[...] cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 124). Conforme Barreyro (2010), a execução do programa era realizada mediante parcerias: público-privado inclusive na repartição dos custos (meio-a-meio); com universidades responsáveis pelas ações de alfabetização, inclusive seleção e capacitação dos coordenadores e alfabetizadores (pessoas leigas, do próprio município ou estudantes das universidades); e com os municípios que respondiam pelas questões operacionais, provendo salas de aula, cadeiras, preparando merenda, entre outros.

Os cursos de capacitação dos alfabetizadores tinham duração de um mês. Barreyro (2010) aponta para a questão da empregabilidade temporária no programa, pois era uma das exigências que os alfabetizadores fossem trocados a cada módulo, indo de encontro à lógica educativa, em especial em relação à experiência do alfabetizador, que tinha sua construção

dificultada. No entanto, são alguns desses fatores que parecem estar associados à sua expansão:

[...] o Programa teve uma expansão rápida que parece estar associada à engenhosa parceria envolvendo o co-financiamento pelo MEC, empresas e doadores individuais, a mobilização de infraestrutura, alfabetizando e alfabetizadores por parte dos governos municipais, a capacitação e a supervisão pedagógica dos educadores realizadas por estudantes e docentes de universidades públicas e privadas. A Coordenação afirma que nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização. Manejando um conceito operacional de alfabetismo muito estreito, o PAS corre o risco de redundar em mais uma campanha fracassada de alfabetização se não conseguir assegurar que os egressos tenham oportunidades de prosseguir estudos nas redes públicas de ensino, o que é dificultado pela orientação da política educacional mais geral que direciona e focaliza os recursos somente para o ensino de crianças e adolescentes (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

No escopo do programa, os Estados e os municípios se articulariam com o Governo Federal, a fim de exercerem um papel implementador. Nessa perspectiva, constituiriam conselhos consultivos estaduais ou locais, criariam comitês técnicos de assessoria, aportariam recursos como contrapartida aos recursos federais, operacionalizando os programas e promovendo a mobilização da sociedade civil (BRASIL, 1995).

Na base do Projeto Político e Pedagógico (VÓVIO, 2006, p. 13) do PAS, a educação era entendida “como um dos elementos fundamentais para a realização do ser humano e para superação da desigualdade social e econômica”; o programa também assumia um conceito amplo de Educação Para Todos, que contempla a pluralidade de diversos aspectos, como espaços, diversidade geográfica, etnia, gênero e crenças, como elementos fundantes da ação educativa e as desigualdades sociais e econômicas imbricadas em processos educativos. A alfabetização era compreendida como

[...] um processo de conquista de cidadania, que promove o acesso e a produção de informações e de conhecimentos, a participação na própria cultura e na cultura mundial. Processo no qual pessoas excluídas de seus direitos sociais, civis e políticos podem ter acesso a bens culturais que as apoiam e fortalecem (VÓVIO, 2006, p.13).

Sucederam aos governos neoliberais, de acordo com Sader (2013) e Oliveira (2010), os pós-neoliberais, sob o comando de Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2010) e Dilma Rousseff (de 2011 a 2016). Estes, no âmbito das novas formas de atuação do Estado, não aceitavam a doutrina anterior, mas em tese não modificaram o Estado, embora o tenham reconfigurado em favor de uma social democracia, em detrimento da defesa dos livres mercados, o que fez surgir uma nova face do capitalismo que se diz representante de um novo desenvolvimento econômico e de uma nova estrutura de classes. O PAS passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cuja denominação em 2011 alterou-se para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ampliando suas funções de modo a alcançar outras formas de inclusão.

O PBA foi criado pelo Decreto nº 4.834, em 08 de setembro de 2003, em substituição ao PAS. A finalidade inicial do programa era erradicar o analfabetismo no país. A implantação do programa se daria em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos da sociedade civil. Foi instituída a Comissão Nacional de Alfabetização, de caráter consultivo, que tinha o objetivo de assessorar o Ministério da Educação no Programa Brasil Alfabetizado, que, em 2005, passou a se chamar Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). A CNAEJA, como órgão colegiado, ampliou seu objetivo passando a assessorar o Ministério da Educação na formulação e implementação das políticas nacionais e na execução das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos (Decretos de nº 4.834/2004 e 5.475/2005). O Ministro da Educação emitia normas que asseguravam o pleno e efetivo funcionamento do PBA e da Comissão, e as despesas dessas atividades correriam por conta de dotações orçamentárias consignadas anualmente ao Ministério da Educação (Decreto nº 4.834/2004).

Em 2007 ocorreu uma reorganização do programa pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril. Para o Gestor do PBA em âmbito federal, essa foi uma tentativa dos “[...] entes federados assumirem mais fortemente essa ação de alfabetização [...]”. Com a reorganização, o objetivo do programa foi alterado, passando a ser a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais. A alteração estava concernente com a preocupação mundial de universalizar e melhorar a educação básica, proposta também orientadora dos organismos supranacionais, a exemplo da Unesco, que proclamou, através de declarações, movimentos e eventos, a necessidade de universalizar e melhorar a qualidade da educação das crianças, jovens e adultos, a fim de reduzir as desigualdades.

O decreto mencionado definia que o PBA atenderia, prioritariamente, os Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000, divulgado pelo IBGE, e a atuação da União dar-se-ia por meio de ações de assistência técnica e financeira, prioritariamente, na forma de apoio aos Estados, Distrito Federal e Municípios, que aderissem ao programa em regime de colaboração.

#### PBA: Concepções e Gestão

O programa em 2014, período desta pesquisa, estava sob a responsabilidade da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), cujos princípios norteadores elencados para a política da EJA eram assim explicitados: educação como direito, alfabetização como processo, respeito às diversidades socioeconômicas, culturais e linguísticas e perspectiva interdisciplinar e intersetorial da EJA (BRASIL, 2014). As análises empreendidas para concretização do objetivo proposto recaíram nos documentos legais e orientadores do programa, além do conteúdo da entrevista realizada com o Gestor do PBA no âmbito federal que atuava em 2014.

A partir da análise do documento “Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores” verificou-se que a concepção de educação como direito está na base dos princípios do PBA. O documento afirma que o programa “[...] adotou uma concepção de

política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos” (BRASIL/MEC/SECADI/DPAEJA, 2011, p. 7). Essa concepção está atrelada com o que emana do Art. 6º da Constituição Federal de 1988 quanto aos direitos sociais do brasileiro, entre eles a educação, e constata-se, ainda, a tentativa de abandono da perspectiva da EJA como uma ação periférica e compensatória, passando a ser considerada uma ação estratégica de inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos.

No entanto, nesse sentido, entende-se que a EJA continua, em outros termos, a ser uma política compensatória, modernizando-se naquilo que Afonso (2001) concebe como cidadania, e que na verdade permite que seu público seja tratado juridicamente como igual e livre, embora se tratando de uma igualdade ou direito abstrato, fortemente associada ao poder do Estado, pois é este que a reconhece e garante. Uma educação que não avançou para a concepção de prática social de promoção e emancipação humana que também contempla aspectos técnicos e que, fundamentalmente, constitui-se num ato político (SAVIANI, 2008).

Verificou-se na análise empreendida que o conceito basilar da EJA para essa política “está fundamentado na perspectiva de educação e aprendizagens ao longo da vida, conceito que vem consolidando-se nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos” (BRASIL/MEC/SECADI/DPAEJA, 2011, p. 8), sendo essenciais, entre outros aspectos, as experiências e vivências em contextos não formais e informais.

Esse conceito tem consonância com as políticas que vêm sendo desenvolvidas muito antes dos governos neoliberais e que apenas se consolidaram com eles em alguns aspectos como parcerias público-privadas, regime colaborativo, descentralização, intersectorialidade e integração, e, ainda, na relevância social dos processos formais, não formais e informais incentivados pela Unesco. Trata-se de uma visão de educação neoliberal que supõe o individualismo e a autogestão do sujeito na sua formação ao longo da vida, omitindo a responsabilidade do Estado nesse sentido.

O discurso do Gestor PBA, no âmbito Federal, corrobora a constatação de que o Governo brasileiro legitima e põe em prática, através das suas ações, a perspectiva de educação difundida pela Unesco incorporando-a nos objetivos estabelecidos para a EJA, desde a alfabetização:

[...] nos últimos dez anos o Governo Federal vem exercendo o papel de coordenar um grande movimento nacional para alfabetização, de adultos, e a perspectiva é que esse movimento se amplie, primeiro, trabalhando na perspectiva dos direitos das pessoas aprenderem ao longo da vida, e compreendendo que a alfabetização é apenas a etapa inicial desse processo de escolarização ou de aprendizado ao longo da vida. O caminho que a gente trilhou, foi o do Governo Federal assumir a alfabetização e a educação de jovens e adultos de forma integrada, articulada, e ele assumindo a coordenação nacional desse processo de escolarização das pessoas com mais de 15 anos, jovens, adultos e idosos (Gestor PBA, 2014).

A perspectiva que se defende nesta investigação é de uma educação permanente de jovens e adultos, na perspectiva progressista. Não se nega com isso a educação não formal ou informal, mas defende-se o dever do Estado para com a garantia da educação continuada formal dos trabalhadores, inclusive atendendo às necessidades de requalificação, portanto



chegando aos níveis de graduação e pós-graduação. É esta a função qualificadora da EJA proclamada por Jamil Cury no Parecer nº 11/2000, em contraposição a todo o processo desqualificador da EJA.

O entendimento quanto à alfabetização de jovens e adultos apresentado pelo Gestor demonstra ser contraditório, assumindo um dualismo, pois ora a alfabetização é entendida como uma etapa da EJA, ora é declarada como outra frente de trabalho, a serem assumidas pelo Governo Federal. Não sendo aprofundado o porquê de o Governo Federal assumir uma modalidade da Educação Básica, uma vez que esta deveria estar sob a responsabilidade dos municípios. Entende-se que o Governo Federal incumbe-se do compromisso com a alfabetização de jovens e adultos pela importância que ela assume junto aos organismos internacionais ao longo do tempo.

O discurso do Gestor entrevistado, em parte, também se contradiz com o documento dos princípios e diretrizes do programa que define a alfabetização como “[...] uma etapa do processo de educação formal, e, para dar efetividade às práticas desenvolvidas junto aos jovens, adultos e idosos, a oferta de formação adequada específica e mostra uma ação prioritária (BRASIL/MEC/SECADI/DPAEJA, 2011, p. 6). Desse modo as diretrizes do programa mostram-se contraditórias com os discursos dos organismos internacionais que defendem também os processos informais, e ainda com as ações do principal programa federal executado no país, o PBA. Pela forma como se desenvolve a alfabetização no programa ela está fora do processo de educação formal, uma vez que não se realiza em ambientes formais de aprendizagem e os alfabetizadores não são obrigatoriamente profissionais com formação docente em nível médio (Magistério), tampouco em nível superior (Pedagogia ou Licenciaturas), além do fato de que o processo de chamada e de cadastro dos alunos no programa não se dá nos mesmos moldes das demais modalidades da Educação Básica, inclusive da EJA que é uma das modalidades desse nível de ensino. O PBA nitidamente configura-se como um programa de educação não formal.

O papel do Estado, nesse caso específico tido como sociedade política na concepção gramsciana, em relação aos objetivos assumidos perante a alfabetização de jovens e adultos, conforme o Gestor do PBA (2014)

[...] é o de garantir o direito dessas pessoas a sua escolarização plena, como está na Constituição brasileira, que é dever do Estado oferecer educação básica para todas as pessoas independentemente de em que idade eles estejam, é trabalhar na perspectiva da garantia deste direito, mas especificamente.

Constatou-se uma simplificação em sua fala em relação ao sentido atribuído ao papel do Estado. A preocupação, nesse sentido, é a de que o Brasil esteja conformando-se em apenas seguir as recomendações de organismos internacionais na elaboração e implementação de suas políticas educacionais, uma vez que o sentido simplificado de sua resposta nos conduz ao Relatório de Delors da Unesco (1996) para o qual a educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem formal e informal e que nesse processo o Estado deve assegurar a todos esse direito e exercer o papel de provedor, consultor e agente financiador, além de monitorá-lo e avaliá-lo, sem o compromisso efetivo de implementar políticas específicas para

a realidade nacional e que sejam mais eficazes.

É preciso destacar, no desenho do programa, características que emergem tanto dos documentos legais (Decreto nº 6.093 de 2007, já mencionado, e a Resolução nº 52, de 11 de dezembro de 2013, que estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do PBA, para o ciclo de 2013) quanto da fala do Gestor e que são a descentralização, a autonomia e a flexibilidade.

O PBA garante recursos para que os estados e municípios possam ofertar esses cursos de alfabetização, primeiro é importante a gente frisar isso, ele não é um programa executado pelo Governo Federal, ele é um programa executado pelos estados e municípios dentro da colaboração prevista na Constituição, e esse regime colaborativo entre o Governo Federal, governos estaduais e municipais, nosso papel é fomentar esse processo de alfabetização garantindo recursos suplementares, é importante que se diga isso, são recursos suplementares, não é o único recurso que os município deve usar ou dispõe para fazer o processo de alfabetização e para educação de jovens e adultos. É garantir recursos suplementares para o exercício da alfabetização, garantir recursos para bolsas dos alfabetizadores que pelo programa são voluntários e apoio técnico na concepção pedagógica do programa, é importante que se diga, é apoio, a gente não define como é que cada um dos entes federados vai atuar ou vai exercer seu processo de alfabetização, a nossa ideia é que cada ente executor do programa ele tenha autonomia para poder lidar com seu processo de alfabetização.

Essas características impactam diretamente a execução do programa e evidencia aspectos relativos à sua gestão. Para o Gestor elas se configuram como forças propulsoras do desenvolvimento/gerenciamento do PBA nos estados e municípios, o que está explícito em sua seguinte fala:

Eu acho que força propulsora vem do próprio desenho do programa, o Governo Federal ele é sempre muito criticado porque ele define as ações sem levar em consideração as especificidades de um país tão grande e tão diversos como o Brasil e que a partir disso ele define de Brasília um modelo único para o país inteiro e que os técnicos conhecem pouco a realidade local e que os estados e os municípios que executam a ação eles tem muito pouca autonomia na execução dessa ação e que o Governo estaria definindo a maneira de fazer. O PBA corrige tudo isso, ele é um programa que dá muita autonomia ao ente executor, quem define a forma de fazer, a metodologia adotada, a maneira de fazer a formação, a maneira de fazer a mobilização - a seleção de alfabetizadores e coordenadores, tudo isso quem define é o parceiro, é o ente executor, então ele dá muita autonomia de gestão e de ação para quem executa, a prestação de contas inclusive é uma prestação bastante simplificado, no geral, é fácil de fazer (GESTOR PBA, 2014).

A descentralização, característica do programa que emerge no conteúdo do discurso, favorece que a União delegue aos entes executores (EEx) responsabilidades que vão desde o chamamento público para seleção dos alfabetizadores como a organização e implementação dos planos das etapas inicial e continuada de formação deles. Nesse sentido, Abrucio e Ramos (2012, p. 11) afirmam que a estratégia de colaboração “[...] para o desenvolvimento do Estado brasileiro, e sua importância tem crescido nas últimas décadas por conta da combinação de fatores envolvendo a democratização, a descentralização e a ampliação das políticas sociais”. No entanto, muitos problemas são visíveis quanto a essa colaboração no caso das políticas

educacionais como, por exemplo, a inexistência de um sistema nacional que, para Abruicio e Ramos (2012, p. 12), ao não institucionalizá-lo, o Governo Federal promove “[...] uma lógica organizativa fragmentada e desarticulada do projeto educacional brasileiro. Como consequência dessa falha institucional, o País não resolve a contento e na velocidade necessária os principais desafios da Educação”.

A autonomia dos EEx, enfatizada pelo Gestor, é entendida aqui como relativa, pois, de acordo com a atual resolução que estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do PBA, já mencionada, cabe aos EEx toda a execução do programa, enquanto aos demais órgãos (SECADI e FNDE) cabem responsabilidades organizativas e de provimento dos recursos. Os entes executores têm a maior parte de suas ações predefinidas e orientadas pela SECADI/MEC, através de legislações e diretrizes e pelo FNDE, mediante suas resoluções, o que limita autonomia pelo EEx.

Ao continuar seu discurso sobre o desenho do PBA, entendido pelo Gestor como força propulsora, verificou-se a importância atribuída por ele ao caráter flexível da política:

Por ser um programa de fluxo contínuo ele possibilita que o recurso não utilizado num ciclo seja reprogramado para um ciclo seguinte, ele permite que se durante um ciclo você tiver uma capacidade de mobilização maior do que você previu inicialmente você possa ter ampliada a sua meta e o recurso será repassado mediante o aumento, compatível com a meta estabelecida. Essas facilidades, a possibilidade de você abrir turmas em qualquer época do ano em qualquer espaço público, em qualquer horário do dia, manhã, tarde, noite, de você concentrar em um dia, dois dias, três dias, quatro dias por semana, a forma de você fazer o acompanhamento dos programas, essas flexibilidades todas é ao meu ver o grande impulsionador da ação, além da capacidade absurda que nós temos de mobilizar e de formar pessoas. Esse é o grande trunfo do programa. O programa é facilmente adaptável para qualquer público, para qualquer município, para qualquer estado, inclusive eu acho que o desenho dele, ele é muito mais fácil, ele é muito mais atraente para o município do que para o estado. O município tem sempre muito mais facilidade e para tocar, mas você pode fazer só com o estado, só com município, pode fazer com os dois. Você tem flexibilidade no processo pedagógico nas horas de aula para poder atender públicos diferenciados, o mesmo ente executor pode atender por exemplo pescadores de forma diferente que atende os agricultores ou que atende as pessoas que vivem na área urbana, que vivem na área urbana e que são catadores de material recicláveis, por exemplo pode atender diferente das pessoas que estão em situação de rua ou que são trabalhadores de sexo, você tem mil uma possibilidades de articular e de fazer ação diferenciada para estes públicos, então cabe uma ação pedagógica diferenciada para cada um destes públicos dentro do PBA não existe qualquer amarra para que você possa atender as pessoas, esse é o grande trunfo do programa [...] (GESTOR PBA, 2014).

Constatamos que a flexibilidade dada ao programa está em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, conforme definida na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que concede essa possibilidade à modalidade da EJA, no que se refere ao currículo, ao tempo e ao espaço nos quais se realizará.

Um ponto a se considerar é que toda a flexibilidade no atendimento do programa a diferentes públicos, espaços de realização diversos, é marcadamente uma característica de

educação informal. É preocupante, ainda, a afirmação da flexibilidade no processo pedagógico, pois faz parecer que o programa não tem uma direção nesse sentido, o que, sob o ponto de vista de tratar-se de uma política educacional nacional, torna-se questionável quanto à educação que preconiza. Entende-se pelo exposto que a flexibilidade supõe acompanhamento e responsabilidade dos agentes envolvidos, visando ao atendimento dos objetivos e finalidades do programa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa constata-se que, embora os objetivos dos programas de alfabetização de adultos no Brasil tenham sido ampliados no sentido de universalizar a educação para as pessoas de 15 anos ou mais, a concepção de educação veiculada por eles, advinda das orientações da Unesco, segue uma lógica neoliberal que supõe o individualismo e a autogestão do sujeito na sua formação ao longo da vida, omitindo a responsabilidade do Estado nesse sentido do cumprimento do direito do cidadão à educação. Essa lógica não assegura avanços para uma educação como prática social de promoção e emancipação humanas, comprometida com a realização dos sujeitos e a superação das desigualdades sociais e econômicas.

O discurso do Gestor do PBA, em âmbito nacional, evidenciou o sentido simplista que o Estado dá a essa etapa de escolarização das pessoas analfabetas de 15 anos ou mais, atualmente cerca de 13 milhões de pessoas (conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE, de 2014), denotando que a principal preocupação tem sido implantar políticas educacionais assegurando a todos o direito à educação, com ênfase ao acesso, em detrimento do papel do Estado de prover, orientar, financiar, monitorar e avaliar essas políticas. Como a Educação é hoje reconhecida como direito humano, no contexto da concepção de educação modernizada, o não avanço dos programas e políticas voltados para a educação de jovens e adultos, em sua finalidade, para uma perspectiva efetivamente democrática, mantém e perpetua seu caráter de educação compensatória.

A gestão do programa, esboçada na fala do Gestor, ao referir-se ao desenho do programa, embora tenha sido enaltecida por ele como força propulsora, demonstra características de política neoliberal, pela qual se descentraliza, flexibiliza e concede autonomia aos seus executores; essas mesmas categorias podem tornar-se forças restritivas se as ações de monitoramento e avaliação não forem executadas pelo Estado.

### NOTAS

- 1 Doutrina que dá ênfase a aspectos como a liberdade de escolha, a intervenção mínima do Estado e o laissez-faire de mercado (expressão que representa o entendimento de que o mercado deve funcionar livremente, com o mínimo de regulações).

## REFERÊNCIAS

**ABRUCIO**, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neve (orgs.). *Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação*. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

**AFONSO**, A.J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n. 75, p.15-32, ago 2001.

**BANCO MUNDIAL**. Departamento de Educación y Políticas Sociales. *Prioridades y estrategias para la educación*, 1995.

**BARDIN**, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

**BARREYRO**, Gladys Beatriz. O Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da reforma do estado. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set/dez 2010.

**BICHIR**, Renata Mirandola. O Bolsa Família na berlinda? Os desafios atuais dos programas de transferência de renda. *Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 87, Julho, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jul. 2014.

**BRASIL**. Domínio Público. *MEC – Comunidade Solidária 1995*. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=18110](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18110)>. Acesso em: 03 jul. 2014.

**BRASIL**. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 set 2003. Seção 1, p. 1.

**BRASIL**. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr.2007, Seção 1, p. 4.

**BRASIL**. *Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao programa Brasil alfabetizado: elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores*. Brasília: SECADI, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817)>. Acesso em 30 ago 2014.

**BRASIL**. *Apresentação Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <<https://cursosdh.files.wordpress.com/2013/10/02-mauro-josc3a9-dpaeja-formac3a7c3a3o-continuada.pptx>>. Acesso em 30 ago 2014.

**BRASIL.** *Brasil Alfabetizado será ampliado em 2017 e atenderá 250 mil jovens e adultos.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/39281-brasil-alfabetizado-sera-ampliado-em-2017-e-atendera-250-mil-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 19 fev 2017.

**DI PIERRO,** Maria Clara; **JOIA,** Orlando; **RIBEIRO,** Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno CEDES.* Campinas, v. 21, n. 55, nov 2001.

**DI PIERRO,** Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 92, out 2005.

**HADDAD,** S.; **DI PIERRO,** M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação,* São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

**MACHADO,** Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto,* Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov 2009.

**OLIVEIRA,** Francisco. Hegemonia às avessas. *In:* OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira.* São Paulo: Boitempo, 2010, p. 21-28.

**SAVIANI,** Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

**SADER,** Emir (Org). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.* São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

**UNESCO.** *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.* Brasília: UNESCO, 2010.

**VÓVIO,** Cláudia Lemos. *Alfabetização solidária: projeto político pedagógico.* São Paulo: Associação Alfabetização Solidária, 2006.

Recebimento-03/04/2017

Aprovação-16/06/2017

## O PROJETO DE VIDA NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

### *EL PROYECTO DE VIDA EN LAS ESCUELAS DEL PROGRAMA ENSEÑANZA INTEGRAL*

### *THE LIFE PROJECT IN THE SCHOOLS OF THE INTEGRAL TEACHING PROGRAM*

SANDRA MARIA FODRA <sup>1</sup>

[sandra.fodra@gmail.com](mailto:sandra.fodra@gmail.com)

MARA EPHIGÊNIA CÁCERES NOGUEIRA <sup>2</sup>

[meacnog@uol.com.br](mailto:meacnog@uol.com.br)

## RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a construção do Projeto de Vida dos alunos nas escolas de Ensino Médio do Programa Ensino Integral (PEI), na visão dos professores desta disciplina. Esse programa foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação em 2012, e conta hoje com 308 escolas que oferecem educação integral em tempo integral. O trabalho com o Projeto de Vida é desenvolvido com adolescentes e jovens, a partir do 6º ano. Durante o Ensino Fundamental, as atividades de Projeto de Vida tratam dos valores, por meio de discussões e reflexões sobre a realidade dos alunos. Já no Ensino Médio, as aulas de Projeto de Vida visam o despertar do autoconhecimento profundo nos estudantes, sua história de vida e do seu percurso escolar, para que eles consigam perceber seus potenciais pessoais e fragilidades e, assim, definirem as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas a fim de realizarem seus sonhos e concluírem seus Projetos de Vida. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e usou entrevistas semiestruturadas com Professores de Projeto de Vida do Ensino Médio. Segundo os entrevistados, embora os alunos tenham resistência no início, o trabalho com o Projeto de Vida é desafiador, gratificante e contribui com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos jovens. Eles aprendem que as escolhas do

1 Graduação em Comunicação Social pelo Centro Universitário das Faculdades Integradas Alcântara Machado (1983) e graduação em História pela Universidade Braz Cubas (1995); é mestre em Educação - Currículo pela Pontifícia Universidade Católica (2016). Atualmente, atua como membro da equipe central do Programa Ensino Integral na SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.

2 Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em 1976. Possui Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Especializou-se em Gestão Educacional, na Universidade Estadual de Campinas, em 2007. Pesquisadora do Grupo Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Professores da Universidade Paulista (UNIP).

presente interferirão no seu futuro e que a escola pode contribuir nesse percurso e, assim, os estudos passam a ter mais sentido e significado. Noventa por cento dos alunos do Ensino Médio finalizam a construção do seu Projeto de Vida até o final da 3ª série.

**Palavras-chave:** Educação Integral • Projeto de Vida • Aprendizagem significativa • Autocomecimento

## RESUMEN

El presente artículo presenta el resultado de una investigación sobre la construcción del Proyecto de Vida de los alumnos en las escuelas de Enseñanza Media del Programa Enseñanza Integral (PEI), en la visión de los profesores de esta disciplina. Este programa fue implantado por la Secretaría de Estado de Educación en 2012, y cuenta hoy con 308 escuelas que ofrecen educación integral a tiempo completo. El trabajo con el Proyecto de Vida se desarrolla con adolescentes y jóvenes, a partir del 6º año. Durante la Enseñanza Fundamental, las actividades de Proyecto de Vida tratan de los valores, por medio de discusiones y reflexiones sobre la realidad de los alumnos. En la enseñanza media, las clases de proyecto de vida apuntan al despertar del autoconocimiento profundo en los estudiantes, su historia de vida y su recorrido escolar, para que ellos consigan percibir sus potenciales personales y fragilidades y así definir las habilidades que aún necesitan ser Desarrolladas a fin de realizar sus sueños y concluir sus Proyectos de Vida. La investigación tuvo un abordaje cualitativo y usó entrevistas semiestructuradas con Profesores de Proyecto de Vida de la Enseñanza Media. Según los entrevistados, aunque los alumnos tienen resistencia al principio, el trabajo con el Proyecto de Vida es desafiante, gratificante y contribuye al desarrollo personal y académico de los jóvenes. Ellos aprenden que las elecciones del presente pueden interferir en su futuro y que la escuela puede contribuir en este recorrido y así los estudios pasan a tener más sentido y significado. El noventa por ciento de los alumnos de la Enseñanza Media finalizan la construcción de su Proyecto de Vida hasta el final de la tercera serie.

**Palabras clave:** Educación Integral • Proyecto de Vida • Aprendizaje significativo • Conocimiento de sí mismo

## ABSTRACT

The present article presents the results of a research on the construction of the Life Project of students in the High School of the Integral Education Program (PEI), in the view of the teachers of this discipline. This program was implemented by the State Department of Education in 2012, and now has 308 schools that offer full-time full-time education. Work with the Life Project is developed with adolescents and young people, from the 6th year. During Elementary School, Life Project activities deal with values, through discussions and reflections on the reality of students. In High School, Life Project classes aim to awaken the students' deep self-knowledge, their life history and their school journey, so that they can perceive their personal potentials and fragilities and thus, define the skills that still need to be Developed to fulfill their dreams and complete their Life Projects. The research had a qualitative approach and used semi-structured interviews with Teachers of Life Project of High School. According to the interviewees, while students have resistance in the beginning, working with the Life Project is challenging, rewarding and contributes to the personal and academic development of young



people. They learn that the choices of the present will interfere in their future and that the school can contribute in this way and, thus, the studies become more meaningful and meaningful. Ninety percent of high school students complete the construction of their Life Project until the end of 3rd grade.

**Key words:** Integral Education • Life Project • Significant learning • Self knowledge

## INTRODUÇÃO

*“O Projeto de Vida funciona como combustível para os alunos!”*

Professor Ernesto Alves Filho

Este artigo pretende apresentar o resultado de uma pesquisa sobre o trabalho com o Projeto de Vida nas escolas de Ensino Médio do Programa Ensino Integral (PEI), na visão dos professores. Esse programa foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 16 escolas-piloto de Ensino Médio, em 2012, e conta, atualmente, com 308 escolas que oferecem educação integral, em período integral, nas três etapas da Educação Básica, sendo 25 do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 97 do Ensino Fundamental – Anos Finais, 101 do Ensino Médio e 85 chamadas de híbridas, pois atendem tanto o Ensino Fundamental – Anos Finais, quanto o Ensino Médio.

O objetivo das escolas participantes do PEI é a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, com um Projeto de Vida construído até o final da Educação Básica.

### O ACOLHIMENTO E O DESPERTAR DOS SONHOS FUTUROS

Desde que os adolescentes e jovens ingressam nas escolas desse Programa, eles são estimulados a pensarem e sonharem com o seu futuro. Todos participam do Acolhimento, atividade em que os alunos veteranos recebem os ingressantes e apresentam as práticas que serão desenvolvidas na escola. Durante o Acolhimento, os alunos realizam uma atividade, chamada “A Escada” para o Ensino Fundamental e “A Escalada” para o Ensino Médio, onde eles elencam todas as etapas que precisam alcançar para a realização do seu sonho. É uma atividade muito simples, porém bastante significativa, pois mostra aos alunos que eles podem e devem ter expectativas futuras e que a escola pode ajudá-los a conquistá-las.

### O CENÁRIO BRASILEIRO

Existem, no Brasil, muitos jovens que vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade extrema. A carência se manifesta, inclusive, na falta de ideias e perspectivas, pois as condições de vida a que estão submetidos são muito restritas. Eles nem imaginam o que seja o futuro, não têm sonhos nem objetivos pessoais, profissionais e, muito menos, acadêmicos. A escola não está relacionada a uma instituição que possa contribuir com uma mudança nas suas vidas; se é que eles acreditam nessa possibilidade, já que a visão de mundo e a vivência que

eles têm são muito limitadas e tristes. A maior parte desses jovens carentes repete a história de vida dos seus pais e assim, perpetuam os ciclos de miséria e abandono social. Os oriundos de famílias carentes são obrigados a aceitar empregos ou atividades precárias, insalubres e até perigosas para contribuir na manutenção da família. Conciliar os estudos com o trabalho torna-se praticamente impossível e esses jovens acabam por abandonar a escola, já que esta não tem muito significado para eles.

A necessidade de antecipar renda futura ou de ajudar no orçamento familiar tem pressionado os filhos, sobretudo os de famílias de menor renda, a terem uma passagem breve pela escola. (POCHMANN, 2007, p. 63)

Em seu livro “A batalha pelo primeiro emprego”, o economista Pochmann explica que o pessimismo entre os jovens brasileiros aumentou muito desde a década de 90, devido à desigualdade econômica, à pobreza, ao analfabetismo, à exclusão da escola e à violência; o que se manifesta na expectativa negativa para o seu futuro, ou na falta dela.

Eles carregam mágoas e têm comportamento agressivo; tratam as pessoas como foram tratados pela vida: com desdém e desrespeito. Desconhecem o afeto e a alegria de viver. São introvertidos, com baixa autoestima e sentem-se vitimizados pelas pessoas e pelo mundo que os cerca.

Por outro lado, existem adolescentes e jovens que, por mais que tenham uma família estruturada e boas condições de vida, ainda se sentem perdidos neste mundo moderno tão cheio de informações, em que a alusão ao consumo desenfreado, à valorização do corpo, da sexualidade como satisfação puramente física e outros valores que alienam, desqualificam o ser humano enquanto pessoa dotada de inteligência e responsável por suas escolhas e ações. Essa é a realidade que vivemos, com valores sociais que não contemplam as pessoas no sentido humano e consideram somente o superficial, o material e o imediato. Na verdade, podemos chamá-los de contravalores.

Para Bauman (2014), as transformações culturais e sociais da pós-modernidade são prove-nientes da globalização da economia, do mercado e da comunicação de massa, que fomen-taram a sociedade de consumo. Esse novo paradigma social, que ele chama de “sociedade líquida”, trouxe como consequências a fragmentação das identidades, a perda de referências políticas, culturais e morais, criando nas pessoas uma sensação de insegurança e incerteza com o mundo à sua volta.

Vivemos o fim do futuro. Durante toda a era moderna, nossos ancestrais agiram e viveram voltados para a direção do futuro. Eles avaliaram a virtude de suas realizações pela crescente (genuína ou suposta) proximidade de uma linha final, o modelo da sociedade que queriam estabelecer. A visão do futuro guiava o presente. Nossos contemporâneos vivem sem esse futuro. Fomos repelidos pelos atalhos do dia de hoje. Estamos mais descuidados, ignorantes e negligentes quanto ao que virá. (Bauman, 2014, p.18).

Para o autor, a perda do caráter reflexivo sobre a sociedade e a frenética alusão ao consumo motivaram a busca do prazer individualista como maior objetivo das pessoas, em detrimento dos objetivos coletivos. “Uma corrente de incerteza e insegurança guia o sujeito pós-moderno,

que não tem mais referencial nenhum para construir sua vida, a não ser ele mesmo” (BAUMAN, 2014).

Nós nos encontramos num momento de “interregno”: velhas maneiras de fazer as coisas não funcionam mais, modos de vida aprendidos e herdados já não são adequados à conditio humana presente, mas também novas maneiras de lidar com os desafios da contemporaneidade ainda não foram inventados, tampouco adotados. (BAUMAN, 2011, p. 2)

O grande desafio das nossas escolas é formar alunos diante dessa realidade e ainda torná-los cidadãos autônomos, conscientes e prontos para o mundo produtivo. É claro que a maior parte das instituições públicas de ensino não tem conseguido cumprir tal missão, principalmente aquelas mais tradicionais, que continuam valorizando somente o racionalismo acadêmico e não contribuem para o desenvolvimento do senso crítico e humano, em todas as suas dimensões.

De cada dez jovens somente seis são estudantes em nosso país. Se considerarmos o ensino superior, verifica-se uma restrita elite, apenas 13% dos jovens de 20 a 24 anos estão fazendo um curso superior. Somente 17% dos jovens que ingressam na escola conseguem alcançar o ensino médio, e destes somente 11% completam o ensino superior (POCHMANN, 2007, p. 37).

É nesse sentido que o Projeto de Vida vem como uma alternativa para resgatar os valores humanos e o reconhecimento da pessoa enquanto um ser capaz de rever sua história de vida e projetar um futuro digno e promissor, ampliando seus horizontes por meio de um currículo que promove o autoconhecimento, a aprendizagem vinculada às necessidades e às expectativas dos alunos e que proponha encaminhamentos para uma vida melhor, para si mesmo e para o mundo do qual ele é sujeito participante.

#### O PROJETO DE VIDA COMO “ESPÍRITO DAS ESCOLAS DO PEI”

O Projeto de Vida é o foco das ações desenvolvidas nas escolas do Programa; todas as práticas devem atender aos interesses, às necessidades e aos sonhos dos alunos, estimulados desde o Acolhimento.

Em nível pessoal, já se pretendeu que a satisfação das necessidades básicas do ponto de vista biológico ou econômico deveria ser a meta precípua dos governos. Hoje, parece claro que tais satisfações, desvinculadas da possibilidade de uma abertura para sonhos, fantasias, projetos individuais, conduzem a uma espécie de morte da personalidade tanto quanto a carência de alimentos conduz à morte física. (MACHADO, 2006, p. 22)

Todos os seres humanos precisam de projetos que viabilizem a materialização dos seus sonhos para que sua vida tenha sentido e significado. Como diz Machado, a falta de sonhos e projetos, “conduz à morte da personalidade”, característica da “sociedade líquida”, tão criticada por Bauman. A escola é uma instituição muito poderosa e pode atuar para reverter essa situação. Para que isso ocorra, são necessários espaços de reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos participativos, com o direito de vislumbrar uma vida digna e prazerosa e de desenvolvimento de um nível de consciência que os tornem capazes de se libertar dos estereótipos sociais veiculados pela mídia. A construção do Projeto de Vida leva o jovem “a refletir sobre quem ele é, quem ele gostaria de ser e ajudá-lo a planejar o caminho que ele precisa

seguir para alcançar o que pretende ser” (Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2014, p. 22, 23). Conforme orientam Leão, Dayrell e Reis,

Contudo, para sua elaboração, o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida.

Como a escola se coloca diante dessa realidade? Será que a instituição escolar, principalmente aquela do ensino médio, seus professores e os gestores buscam conhecer e refletir sobre a realidade dos alunos na sua dimensão de jovens? Será que dialogam com os projetos de vida que elaboram e as demandas e expectativas que colocam em relação à escola? O desafio está posto. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p. 1068 e 1069).

Para contribuir no processo de construção do Projeto de Vida dos alunos, foi criado o Modelo Pedagógico, com suas disciplinas e metodologias; são muitos “espaços e tempos de reflexão e aprendizado” oferecidos aos alunos, conforme orientam os autores. Este é um longo processo, em que primeiro se faz necessário o “despertar do sonho”.

À medida que os estudantes incorporam novos conhecimentos por meio das aulas e das práticas e vivências proporcionadas pelas escolas do Programa, espera-se que eles percebam que podem sonhar e ter esse sonho materializado; compreendam a importância do planejamento das suas ações e o quanto a escola pode contribuir para o seu futuro. Dessa forma, todas as atividades previstas e planejadas desenvolvidas na escola induzem e motivam os alunos a organizarem seus Projetos de Vida.

#### AS BASES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

O Programa Ensino Integral está estruturado num Modelo Pedagógico e num Modelo de Gestão. O Modelo Pedagógico é composto por uma matriz curricular com as disciplinas da Base Nacional Comum e as da parte diversificada, criadas a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos, como a Orientação de Estudos, as Disciplinas Eletivas, o Mundo do Trabalho, a Preparação Acadêmica e o Projeto de Vida, e ainda traz as metodologias que apoiam os jovens na sua formação e promovem a sua participação democrática nas ações da escola, auxiliando-os no planejamento do seu percurso formativo e criação de metas para curto, médio e longo prazo. Todo o corpo de disciplinas e metodologias é apoiado pelo Modelo de Gestão, com ferramentas que contribuem para viabilizar a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, com seus Projetos de Vida construídos até o final da 3ª série do Ensino Médio.

O jovem requer espaço e oportunidade para viver o seu tempo, munido de condições suficientes tanto para ampliar o tempo de não trabalho, associado ao processo educacional, bem como uma melhor preparação para o ingresso em condições adequadas no mercado. (POCHMANN, 2007, p. 114).

Espera-se que os jovens ampliem seus horizontes por meio das práticas e vivências oferecidas pela escola, e que vislumbrem oportunidades para a continuidade dos seus estudos e

engajamento no mundo do trabalho mais preparados e conscientes de suas escolhas.

## O PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Além de ser o “espírito da escola”, o Projeto de Vida é também um componente curricular. Os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio têm duas aulas semanais dessa disciplina, com os seguintes objetivos, conforme descrito no Caderno de Projeto de Vida (2014, p. 3):

- Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação;
- Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão;
- Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;
- Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados;
- Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;
- Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
- Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo;
- Construir o seu Projeto de Vida.

Segundo Nilson Machado, os projetos são inerentes à vida de todos os seres humanos.

Como seres humanos, não vivemos sem projetos; mas as metas que elegemos são sempre sustentadas por uma arquitetura de valores. Os projetos que alimentamos – e que nos sustentam – antecipam transformações em busca de uma realidade que prefiguramos e que queremos construir; os valores representam aquilo que queremos preservar conosco, o que queremos levar na viagem rumo ao novo. (MACHADO, 2006, p. 7).

O trabalho com valores perpassa todo o projeto pedagógico das escolas, em especial, as aulas de Projeto de Vida no Ensino Fundamental, em que os alunos têm a oportunidade de desvendar e refletir sobre o mundo que os cerca, permitindo uma revisão dos valores incorporados até então.

## AS AULAS DE PROJETO DE VIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

No Ensino Fundamental – Anos Finais, o trabalho com o Projeto de Vida trata dos valores, que são trabalhados nas situações de aprendizagem que propõem discussões e reflexões sobre a realidade dos alunos.

As sugestões priorizam a reflexão dos alunos sobre seus desejos, sonhos e expectativas. O objetivo é propiciar o exercício do autoconhecimento, condição indispensável para que façam as escolhas existenciais e sociais por toda a vida, apoiados pelas habilidades e competências

construídas nas diferentes áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, nas disciplinas da Parte Diversificada, incluindo as atividades complementares. As atividades aqui propostas contemplam uma multiplicidade de aspectos que concorrem para a formação integral dos alunos: o aspecto cognitivo, o afetivo, o físico e o social. Ao longo do ano letivo, a utilização de várias linguagens em sala de aula favorece a expressão dos jovens, permitindo-lhes construir seu Projeto de Vida a partir de uma base sólida de valores que contribuam para o desenvolvimento do pilar “aprender a ser”. Sua voz tem de estar presente nas Situações de Aprendizagem, mas é preciso também que o adulto aprimore sua escuta, tornando-a cada vez mais ativa. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA DO PROFESSOR – Ensino Fundamental, 2014, p. 7).

O pilar Aprender a Ser está diretamente relacionado ao desenvolvimento da autoestima e das potencialidades dos alunos. É nessa fase conturbada da adolescência e da juventude que eles necessitam de autoafirmação e reconhecimento pessoal; é o melhor momento para promover atividades que os empoderem e reforcem suas habilidades pessoais.

“Aprender a ser diz respeito à relação de cada indivíduo consigo mesmo, ou seja, é uma competência pessoal. Ela se traduz na capacidade do adolescente e do jovem em se preparar para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade; descobrir-se, reconhecendo suas forças e seus limites, buscando superá-los; desenvolver a autoestima, o autoconceito, gerando autoconfiança e autodeterminação; construir um Projeto de Vida que leve em conta o bem-estar pessoal e da comunidade” (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 19).

Os professores escolhidos para atuarem nas aulas de Projeto de Vida devem ter um perfil de “bom ouvinte”, além de muita disponibilidade para motivar os alunos a refletirem sobre quem eles são e o que pretendem conquistar no seu futuro. Os professores dessa disciplina devem:

Investir em atividades que possibilitem ao aluno olhar, dizer, escutar, perceber a si mesmo e ao outro, respeitar a si mesmo e ao outro e responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo é um princípio que ancora o Projeto de Vida, com o objetivo de formar cidadãos autônomos, solidários e competentes. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA DO PROFESSOR – Ensino Fundamental, 2014, p. 7).

A formação de jovens autônomos, solidários e competentes com um Projeto de Vida construído é o objetivo central do Programa Ensino Integral.

Os materiais criados para subsidiarem os educadores nas aulas de Projeto de Vida propõem atividades distribuídas em situações de aprendizagem que contêm atividades dinâmicas, com pesquisas, seminários, trabalhos em grupo e muitas rodas de conversa para os alunos socializarem suas impressões e sentimentos sobre os temas discutidos.

Além do caderno com orientações para o trabalho do professor, foi criado também um caderno contendo atividades para o aluno refletir sobre o seu percurso formativo e vivências que tem na escola – em todas as aulas e espaços de aprendizagem – relacionando-os ao seu Projeto de Vida. Os registros dessas reflexões são feitos no “Diário de Práticas e Vivências”, visando o acompanhamento do próprio aluno nas suas conquistas pessoais e acadêmicas.

Na etapa final do Ensino Fundamental, os alunos fazem uma pesquisa sobre as escolas de

Ensino Médio existentes na região e os potenciais oferecidos por elas. É uma forma de estimulá-los a fazer escolhas conscientes e organizar seu futuro a partir dos caminhos escolhidos.

Como explicitado anteriormente, as aulas de Projeto de Vida nos anos finais do Ensino Fundamental promovem uma revisão dos valores que os alunos trazem (pessoais, familiares, sociais, dentre outros), com vistas a ampliar a sua visão de mundo e reconhecer possibilidades que a escola e seu entorno podem proporcionar.

#### AS AULAS DE PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO

No Ensino Médio, as aulas de Projeto de Vida visam o despertar do autoconhecimento profundo nos estudantes, sua história de vida, seu percurso escolar, para que eles consigam perceber seus potenciais pessoais e fragilidades e, assim, definirem as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas a fim de realizarem seus sonhos e, por fim, concluírem a construção dos seus Projetos de Vida.

É importante ressaltar que, embora o trabalho com o Projeto de Vida no Ensino Médio tenha como foco a escolha e busca de caminhos profissionais e acadêmicos, os temas relacionados à cidadania e aos valores pessoais e sociais estão presentes em todas as situações de aprendizagem que compõem os materiais orientadores.

A partir da percepção de si mesmos, os alunos são estimulados a enxergar a importância na sua relação com os outros, na sua interação com os demais colegas, com a família, com a sociedade e convivência com as diversidades. Essa experiência reflete o Pilar da convivência e contribui para a definição do papel que o jovem pretende conquistar no mundo, como sujeito e também como cidadão.

Os materiais orientadores para o professor de Projeto de Vida são organizados em situações de aprendizagem que contemplam os temas acima descritos. Os materiais destinados aos alunos trazem atividades que promovem reflexões sobre princípios, valores e ideias relacionadas às situações de aprendizagem e sua articulação com as demais disciplinas e metodologias do Programa, visando o acompanhamento do seu próprio percurso pessoal e acadêmico rumo ao Projeto de Vida.

Na primeira série, as atividades estimulam os estudantes a falarem de si, de suas vivências, situações que marcaram suas vidas, gostos, desejos, enfim, as primeiras aulas proporcionam reflexões e revisões sobre a própria vida dos jovens e permitem que eles também conheçam mais seus colegas de turma, fortaleçam as relações interpessoais e estreitem laços de amizade e confiabilidade. Num segundo momento, as reflexões propostas têm como foco a família, seus valores, papéis desempenhados por cada membro e a identificação de um parente que serviu como referência para o jovem. Em seguida, os alunos retomam as aprendizagens sobre os Quatro Pilares da Educação – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver – e buscam sua relação com suas aprendizagens e o Projeto de Vida, visando refletir sobre as habilidades que eles ainda precisam desenvolver. As atividades que tratam dos Quatro Pilares reforçam o “aprender a conviver”, principalmente na revisão das

posturas e atitudes dos jovens diante das pessoas com quem eles se relacionam e valorização do espírito de equipe e colaboração.

Na segunda série, as atividades promovem reflexões sobre as escolhas e decisões que os jovens deverão ter no presente que interferirão no futuro; compreender a relação da causa e consequência que incidirão sobre suas escolhas e o quanto eles são responsáveis pelo seu futuro. Durante toda a segunda série, os alunos pesquisam profissões e profissionais de sucesso relacionados às carreiras que pretendem seguir, e elaboram o seu Projeto de Vida, com todo o planejamento de ações e passos que devem dar para consolidá-lo no futuro.

Na terceira série, os alunos não têm aulas de Projeto de Vida, mas as aulas de Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho retomam conceitos e práticas relacionadas aos valores e, consequentemente, com as escolhas pessoais e profissionais que os alunos farão.

#### AS CONSIDERAÇÕES DOS PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA DO ENSINO MÉDIO

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e utilizou como instrumento entrevistas semi-estruturadas com os Professores de Projeto de Vida que ministram aulas deste componente curricular há pelo menos dois anos. Elas foram realizadas em duas escolas da capital paulista, duas da região metropolitana e duas do interior do Estado.

Os Professores entrevistados afirmam que as aulas de Projeto de Vida estimulam os alunos a estudar e promovem uma conscientização sobre a importância da escola nas suas conquistas futuras.

Durante as duas primeiras séries, todas as experiências escolares são canalizadas para as aulas de Projeto de Vida, que alimentam os sonhos futuros dos estudantes. No início, os alunos ficam bem preocupados com as aulas de PV. Eles não gostam muito, não se abrem e não falam sobre a própria vida; mas, aos poucos, eles vão se soltando vão falando sobre a vida e vão vendo que os outros também têm problemas semelhantes aos deles. Todos trazem muitos problemas, medos e inseguranças e isso é natural nessa faixa etária. É um grande desafio para os educadores!

As atividades de autoconhecimento estimulam a compreensão de si mesmos e da importância da relação que os alunos têm com as pessoas com quem convivem. Eles aprendem que as escolhas do presente interferirão no seu futuro e que a escola pode contribuir nesse percurso e, assim, os estudos passam a ter mais sentido e significado para os jovens que almejam um futuro promissor. Noventa por cento dos alunos do Ensino Médio finalizam a construção do seu Projeto de Vida até o final da 3ª série, o que demonstra o sucesso das aulas e dos professores na condução desse processo. Por meio do depoimento dos entrevistados, verificamos o quanto as aulas de Projeto de Vida são valorizadas por eles e o que observam em relação aos seus alunos.

As falas dos professores entrevistados mostraram que as aulas de Projeto de Vida integram todas as áreas de conhecimento, promovem uma transformação na vida dos jovens,



funcionam como um aporte para sua realização futura e desenvolvem sua autoestima, para que eles se sintam capazes de realizar tudo o que quiserem.

## REFERÊNCIAS

**BAUMAN**, Zygmunt. *A face humana da Sociologia*. (data da publicação: 09 de junho de 2011). São Paulo. Caderno de Cultura: Jornal O Estado de São Paulo. Entrevista concedida a Laura Greenhalgh. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,a-face-humana-da-sociologia-imp-,712848> – Acesso em: 29 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. “*Vivemos o fim do futuro*”. (data da publicação: 19 de fevereiro de 2014). São Paulo. Revista Época. Entrevista concedida a Luís Antônio Giron. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-vivemos-o-fim-do-futuro.html> – Acesso em: 29 de outubro de 2015.

**LEÃO** Geraldo; **DAYRELL**, Juarez Tarcísio; **REIS**, Juliana Batista dos. *Juventude, projetos de vida e ensino médio*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out-dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf> - Acesso em 23 de outubro de 2015.

**MACHADO**, Nilson José. *Educação: Projetos e Valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

**POCHMANN**, Márcio. *A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. 2.ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

**VOORWALD**, Herman; **SOUZA**, Valéria. *O novo modelo de escola de tempo integral: Programa Ensino Integral*. Secretaria da Educação. São Paulo, SE, 2014.

**SÃO PAULO**. Estado. Secretaria da Educação. Projeto de Vida – Ensino Fundamental, Caderno do Aluno. São Paulo: SE, 2014.

**SÃO PAULO**. Estado. Secretaria da Educação. Projeto de Vida – Ensino Médio. Caderno do Aluno. São Paulo: SE, 2014.

**SÃO PAULO**. Estado. Secretaria da Educação. Projeto de Vida – Ensino Fundamental, Caderno do Professor. São Paulo: SE, 2014.

**SÃO PAULO**. Estado. Secretaria da Educação. Projeto de Vida – Ensino Médio. Caderno do Professor. São Paulo: SE, 2014.

**SÃO PAULO**. Estado. Secretaria da Educação. Tutoria e Orientação de Estudos – São Paulo: SE, 2014.

Recebimento-17/04/2017

Aprovação-27/06/2017

## PRÁTICAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2009 A 2015)

### *PRÁCTICAS SOBRE GESTIÓN ESCOLAR: UN ANÁLISIS A PARTIR DEL LEVANTAMIENTO DE TESIS Y DISERTACIONES (2009 A 2015)*

### *PRACTICE ON SCHOOL MANAGEMENT: AN ANALYSIS FROM THE SURVEY OF THESES AND DISSERTATIONS (2009 TO 2015)*

ROSA LIRANE GODINDO DE ANDRADE<sup>1</sup>

*rosagod@hotmail.com.br*

CRISTIANE MACHADO<sup>2</sup>

*crimacha@unicamp.br*

### RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar práticas de gestão escolar, no período de 2009 a 2015 no banco de teses e dissertações catalogadas e disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tendo como filtro os descritores: práticas de gestão escolar, ação de gestão escolar e praxis de gestão escolar. A pesquisa se insere no campo dos estudos sobre o Estado da Questão. Na primeira etapa, foram analisadas 146 pesquisas, na 2ª etapa foram selecionados 22 trabalhos que serviram de base para elaboração do quadro-síntese com os principais dados da pesquisa. Além dos autores das teses e dissertações, este estudo se apoia também nos referenciais teóricos de: Paro (1987, 2000, 2002 e 2010); Sander (2005, 2007); e Lück (1994 e 2010). Os dados foram analisados a partir do campo de estudos “Estado da Questão”, que é uma investigação específica a respeito de

1 Mestre em educação na linha de Políticas Públicas. Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco, graduada em Língua Portuguesa e Literaturas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, e em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant’Anna. Atua na área educacional, com serviços de consultoria e assessoria para a formulação e implementação de Políticas de Educação. E-mail: rosagod@hotmail.com.br

2 Docente no Depase, Faculdade de Educação, Unicamp. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP - Universidade de São Paulo (2003), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (1995) e Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela PUC Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991). Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas Política Educacional, Gestão Educacional e Avaliação Educacional.

um tema. Os resultados apontam que os temas recorrentes nas pesquisas analisadas foram a gestão democrática, autonomia e financiamento da educação e formação de gestores escolares. Os estudos apontaram, ainda, que, para o gestor escolar ter uma prática eficiente e eficaz, que leve em conta as dimensões acima citadas, as formações devem contemplar esses temas, levando em consideração o contexto sociocultural de sua atuação.

**Palavras-chaves:** Práticas de gestão escolar • Gestão democrática • Autonomia e financiamento da Educação • Formação de gestor e Estado da questão.

## RESUMEN

Esta investigación buscó analizar prácticas de gestión escolar, en el período de 2009 a 2015 en el banco de tesis y disertaciones catalogadas y disponibilizadas por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior - CAPES, teniendo como filtro los descriptores: prácticas de gestión escolar, acción de gestión escolar y praxis de gestión escolar. La investigación se inserta en el campo de los estudios sobre el Estado de la cuestión. En la primera etapa, se analizaron 146 investigaciones, en la segunda etapa se seleccionaron 22 trabajos que sirvieron de base para la elaboración del cuadro-síntesis con los principales datos de la investigación. Además de los autores de las tesis y disertaciones, este estudio se apoya también en los referenciales teóricos de Paro (1987, 2000, 2002 y 2010); Sander (2005, 2007); y Lück (1994 y 2010). Los datos fueron analizados a partir del campo de estudios “Estado de la cuestión”, que es una investigación específica sobre un tema. Los resultados apuntan que los temas recurrentes en las investigaciones analizadas fueron la gestión democrática, autonomía y financiamiento de la educación y formación de gestores escolares. Los estudios apuntaron, además, que, para el gestor escolar tener una práctica eficiente y eficaz, que tenga en cuenta las dimensiones arriba citadas, las formaciones deben contemplar esos temas, teniendo en cuenta el contexto sociocultural de su actuación.

**Palabras clave:** Prácticas de gestión escolar • Gestión democrática • Autonomía y financiamiento de la educación • Formación de gestor y Estado de la cuestión.

## ABSTRACT

This research sought to examine the practices of school management, the theses and dissertations in the period from 2009 to 2015, in theses and dissertations database catalogued and made available by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES [Coordination of Improvement of Higher Level Personnel], with the filter descriptors: school management practices, action of school management and school management praxis. In the first step, we analyzed 146 researches, on second stage selected 22 jobs that were the basis for the preparation of the summary table with the main research data. In addition to the authors of the theses and dissertations, this study also rests in theoretical references: Paro (1987, 2000, 2002 and 2010); Sander (2003, 2007); and Lück (1994 and 2010). The data were analyzed from the field of study “State of the Question”, which is a specific investigation regarding a theme. The results indicate that the recurrent themes in the surveys analyzed were the democratic management, autonomy and financing of education and training of school managers. The studies also pointed out that for the school manager to have an efficient and effective practice, taking into account the dimensions mentioned above, the formations should

contemplate these themes, taking into account the sociocultural context of their performance.

**Key words:** School management practices • Democratic management • Autonomy and financing of Education • Manager training and State of the Question.

## INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa tem o objetivo de levantar e analisar “práticas de gestão escolar” de modo sistematizado, a partir da produção acadêmica, catalogadas e disponibilizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2009 a 2015.

As práticas de gestão escolar, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) devem ser organizadas de maneira articulada entre si, tendo como pressupostos as seis áreas: 1) planejamento e projeto político; 2) currículo; 3) ensino; 4) práticas administrativas e pedagógicas; 5) desenvolvimento profissional e 6) avaliação institucional e da aprendizagem. As três primeiras se referem a “finalidades” da escola, as seguintes aos “meios” e a última à análise sobre “os objetivos e os resultados”.

Conhecer e compreender estudos sobre as práticas de gestão escolar se faz necessário para verificar os impactos e influências das políticas educacionais, no cotidiano das escolas. Para Paro (2000, p. 09):

Na medida em que qualquer proposta educativa escolar só se efetiva por meio da prática que tem lugar nas escolas, parece evidente que não se podem traçar políticas realistas de provimento de um ensino de qualidade sem que considerem as dimensões dessa prática. Na perspectiva de uma proposta de melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa e o conhecimento dessa realidade são necessários, para se considerarem as potencialidades da escola, sabendo-se com que mediações se podem contar para se conseguir o que se deseja, quer para se identificarem os obstáculos existentes, propondo-se medidas que modifiquem a própria realidade escolar.

As práticas de gestão fazem parte do cotidiano escolar. Assim, o problema de pesquisa surgiu a partir das observações e vivência da minha prática profissional, tanto como professora, diretora de escola, quanto assessora educacional e psicopedagoga institucional numa rede municipal de ensino. Os questionamentos que direcionam a presente pesquisa podem ser assim descritos: Quais temas estão sendo privilegiados nos estudos sobre práticas de gestão escolar? Quais diálogos são possíveis desses temas com a literatura educacional e as práticas educativas escolares?

Para melhor compreensão da pesquisa, este trabalho está dividido em três partes. Na primeira, faremos a revisão da literatura, analisando os referenciais teóricos que discutem práticas de gestão escolar. Dentre os autores, destacamos as ideias de Paro (1987, 2000, 2002 e 2010), Sander (2005 e 2007), Fraiz (2013) e Lück (1994 e 2010).

Na segunda parte, apresentamos os procedimentos metodológicos, o caminho percorrido para a coleta de dados. A presente pesquisa se enquadra dentro do campo de estudo “Estado da Questão”, de acordo com Therrien e Therrien (2004). Esse tipo de pesquisa tem a finalidade de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico.

Na terceira parte, analisamos os dados, a partir do levantamento do inventário, tendo como base a metodologia “Estado da Questão”.

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (THERRIEN e THERRIEN, 2004, p.7).

Por fim as considerações finais, em que analisamos os pontos de divergências e/ou convergências. A pesquisa aponta a necessidade das formações, desenvolver no gestor escolar as habilidades de mobilização, integração e cooperação. A pesquisa aponta, ainda, a gestão democrática como modelo de gestão mais eficiente, pois possibilita o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

### CONCEPÇÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR

A popularização do uso do conceito gestão escolar na Educação teve início no período da redemocratização política nos anos 1980. De acordo com Freitas (2007, p. 502), o conceito gestão escolar surgiu em contraposição ao “caráter conservador e autoritário” do conceito de administração escolar para ressaltar “seu compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino e da escola”.

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagem significativa (LÜCK, 2010, p.96).

A concepção da teoria geral da administração não favorece a participação na construção ou reconstrução dos processos que constituem o dia a dia da escola, pois as orientações são elaboradas externamente, se impondo à realidade interna da escola. Segundo Paro (2002), esse modo de conduzir as práticas acaba por incutir a concepção de mundo que é favorável a interesses de grupos dominantes:

Aos detentores do poder político e econômico, interessa, obviamente, que a política não escape ao seu domínio. [...]. Não se trata, portanto, de associar ou não a educação escolar com a política: esta já está implícita na ação da escola, que, longe de ser universal, numa sociedade de classes, atende aos interesses dos grupos dominantes que, por meio dela, incutem a concepção de mundo e de homem que lhes é mais favorável (PARO, 2002, p. 13)

De acordo com Lima (2013) a partir dos anos 1980, inicia o fenômeno de “descoberta da escola” tanto nas investigações quanto nas políticas educacionais, motivado pela redemocratização. É um momento de reequacionar e redefinir a natureza das relações e a distribuição de poderes entre o centro (administração) e a periferia (as escolas).

Progressivamente, a escola passa a ser entendida como organização social, dentro de um contexto local, com identidade e cultura próprias; um espaço suscetível à realização de um projeto educativo. Neste contexto, a configuração e o funcionamento das escolas se relacionam com a ação e a interação dos diferentes atores sociais aí presentes, compreendendo-se por que elas se diferenciam e cresceu a importância da realização de um projeto próprio (LIMA, 2013, p. 22).

De acordo com Rabaglio (apud Sena, 2012) a gestão é um dos componentes essenciais para o desenvolvimento integral de uma instituição, e seus efeitos, sejam eles positivos ou negativos, podem trazer o sucesso e o insucesso de qualquer organização. É sinônimo de administração. Gestão é o ato de gerir, administrar, organizar, planejar e liderar um projeto, pessoas de uma equipe ou uma organização. A gestão caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica de uma unidade, de sua cultura e de seus resultados. Como aponta Freire (2007, p. 52):

Sua ação, como agente de mudança, teria na estrutura social seu objeto. A estrutura social certamente não existe sem os homens que, tanto como ele, estão nela. Assim, reconhecer-se como o “agente da mudança” atribui a si a exclusividade da ação transformadora que, sem dúvida, numa concepção humanista, cabe também aos demais homens realizar. Se sua opção é pela humanização, não pode então aceitar que seja o “agente da mudança”, mas um de seus agentes. A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem.

Nesse sentido, investigar estudos que se debruçam em compreender e analisar as práticas de gestão pode iluminar o debate sobre as ações que gestor escolar desenvolve no sentido de ser precursor de mudanças, um agente de transformação social, conforme acepções citadas, especialmente, Paro (2002) e Freire (2007).

O principal papel do diretor no contexto atual é ser uma liderança em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com a Fundação Victor Civita (2010), a liderança positiva do diretor está ligada à capacidade de se ter uma visão sistêmica da escola. O diretor deve ter a capacidade de integrar e gerenciar as atividades de uma unidade escolar. Quanto mais articulada e sistêmica a visão do diretor melhores serão os resultados educacionais, aponta a pesquisa da Fundação Victor Civita.

Ação gestora pressupõe tomada de decisões, e estas precisam estar focadas na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos seus alunos. O gestor deve ser uma liderança positiva, proativa na escola, como aponta Bologna (2005, p. 49), “... um bom gestor deve ser um líder e agregar atitudes”.

Exercer a liderança no processo de gestão é exercer papel articulador entre os pares em favor do aluno e da aprendizagem. Em outras palavras, é agir em favor do sucesso do aluno. [...] agir em favor da aprendizagem dos alunos requer conhecimentos vários que obrigam o diretor a se preparar para exercer a função e compreender que é necessário construir espaços próprios de liderança de forma colegiada, articulando ações, deixando que os diversos pares façam sua parte. Como um maestro, o diretor rege o trabalho, mas não o faz sozinho. Pelo contrário, imprime o ritmo, atua também, mas permite que cada um participe e contribua com o processo. Porém, a batuta, a condução e a harmonia são estabelecidas pelo regente da orquestra (RUARO, 2010, p.40).

Cabe ao gestor da escola saber direcionar e definir as prioridades e mostrar ao grupo que o cerca as melhores soluções a serem tomadas, ensinando a todos que nem sempre o que parece melhor é o que realmente é necessário para a instituição no momento solicitado. Cabe a ele também saber lidar com a grande diversidade de pensamento dos que a ele recorrerão em momentos diferentes com problemas e apontamento de soluções diferentes, tornando assim a decisão final uma ação democrática e que beneficiará a todos e/ou a grande maioria. Para que essa autonomia decorra de forma eficiente não se pode deixar de pautar a responsabilidade dela

decorrente.

Não existe autonomia quando não existe a capacidade de assumir responsabilidade, isto é, de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e estar comprometido com eles, enfrentando reversos, dificuldades e desafios (LÜCK, 2010, p. 98).

Assim, os estudos aqui consultados evidenciam que, cada vez mais, o gestor vem adquirindo centralidade e relevância na condução e acompanhamento dos processos escolares e, muitas vezes, também nos processos pedagógicos, além de ser aquele que estabelece diálogo com as instâncias superiores e com a comunidade escolar em geral.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa buscou analisar as “práticas de gestão escolar”. Para obter os dados, utilizamos, como fonte, a produção acadêmica de teses e dissertações, do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante a seleção dos trabalhos acadêmicos no período de 2009 a 2015. Como filtro, utilizamos as palavras-chaves: práticas de gestão escolar, práticas de gestão na/da escola, práxis de gestão escolar, práxis de gestão na/da escola, ação de gestão escolar e ação de gestão na/da escola.

A partir desse procedimento, associamos as palavras encontradas ao campo de estudo “gestão escolar”, definindo, a partir de suas combinações, os descritores que serão utilizados: Práticas de gestão escolar; Ação de gestão escolar; Práxis de gestão escolar, Práticas de gestão na escola; Ação de gestão na escola; Práxis de gestão na escola; Práticas de gestão da escola; Ação de gestão da escola e Práxis de gestão da escola. A consulta foi realizada no banco de dados da Capes, utilizando os descritores, filtrando por assunto, por ordem de relevância e por período de publicação. Foram encontradas 146 (cento e quarenta e seis) pesquisas, sendo que algumas se repetiram nos diversos descritores, e em outros contextos que não abrangiam a gestão escolar, totalizando 124 (cento e vinte e quatro) repetições. Após uma análise criteriosa dos resumos e palavras-chaves dessas pesquisas, chegamos ao resultado de 22 (vinte e dois) trabalhos acadêmicos que serviram como base para esta pesquisa.

Esta pesquisa se enquadra dentro do campo de estudo “Estado da Questão”. De acordo com Therrien e Therrien (2004), a finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. É uma investigação específica a respeito de um tema. No caso desta pesquisa, investigaremos as “Práticas de Gestão escolar”.

Nos processos de produção científica o “estado da questão” pode ser contraposto ao “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Na literatura disponível, o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” tem por objetivo “mapear e discutir certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (Ferreira, 2002, p.258) utilizando predominantemente fontes de consulta disponíveis em forma de resumos ou catálogos de fontes. Nesta compreensão a autora associa o “estado da arte” a uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar” (THERRIEN e THERRIEN, 2004, p. 7/8).

Como apontam Therrien e Therrien (2004), o “estado da questão”, então, se configura no

esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, com os resultados da sua pesquisa.

Assim, os temas abordados a seguir, a partir da análise das pesquisas, são: práticas de gestão escolar, gestão democrática, autonomia e financiamento da educação e formação de gestores escolares. A seguir analisaremos cada um desses temas, a fim de contribuir para a reflexão a respeito das práticas de gestão escolar que ocorrem no interior das escolas.

## ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa teve início com a escolha dos descritores que direcionaram as buscas realizadas no banco de dados da Capes. Para a definição preliminar dos descritores buscamos selecionar sinônimos da palavra “prática”, para ampliação do repertório que trata do tema. Na busca realizada, selecionamos como sinônimo de “prática”: “práxis” e “ação”.

Assim, a partir das análises das pesquisas, os temas abordados neste trabalho serão: gestão democrática, autonomia e financiamento da educação e formação do gestor escolar.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA

Sabemos que a gestão democrática é elemento imprescindível à qualidade do ensino. Entretanto, se reconhece a distância entre o ideal de gestão democrática e a realidade escolar. As práticas de gestão democrática fortalecem todos os envolvidos no processo educacional, com vistas à superação de práticas autoritárias, centralizadoras e verticalistas. A escola pública é tida como local privilegiado para fortalecer as relações sociais, aproximando os usuários dos bens e dos serviços públicos prestados pelo Estado, de modo a acompanhá-los e fiscalizá-los, por meio da participação popular.

Tereza Lúcia Silva (2009), José Dujardis da Silva, (2010) e Leila Cristina Borges da Silva (2012) apontam para experiências de participação popular, de mobilização social e de vínculo com a comunidade educativa, mostrando o fortalecimento dos espaços democráticos na escola. Já os estudos de Pacheco (2009) discutem a gestão democrática e o controle da comunidade educativa sobre a organização das instituições públicas estatais, bem como dos serviços prestados.

Portanto, verificamos, nos estudos analisados, duas posturas distintas nas práticas desenvolvidas nas escolas, uma voltada para a ratificação de uma gestão tradicional, burocrática, tecnicista, centralizadora, e outra voltada para ações que buscam desenvolver uma gestão participativa, democrática.

A democracia, todavia, precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos (PARO, 2002, p.15).

Desse modo, quando a prática de gestão escolar é pautada na gestão democrática, é possível alterar a estrutura tradicional vigente, em que a estrutura verticalizada e a centralização do poder dominam o seu interior. Segundo Torres (2000), a ideia central é construir instrumentos



capazes de modificar a lógica interna da escola:

A ampliação das formas de participação se daria, num primeiro momento, através da criação de instrumentos institucionais, na escola, como a eleição direta para a escolha do diretor, a instalação de conselhos deliberativos e o projeto político-pedagógico. A ideia central era a de que esses instrumentos constituir-se-iam em forças democratizantes capazes de modificar a lógica interna da escola, alterando suas relações de poder, o seu projeto administrativo e pedagógico, levando a escola a se reorganizar em bases mais igualitárias em que a participação, um dos elementos centrais da democracia, passasse a ter o seu lugar (TORRES, 2000, p. 64).

A gestão democrática impõe novas exigências à gestão escolar para atender as demandas, requerendo novas práticas escolares a serem desenvolvidas no interior da escola. Segundo Gracindo (2009, p. 138) exige-se:

[...] cujas exigências indicam a necessidade de: participação de todos os segmentos da escola e da comunidade local nas decisões que afetam o processo escolar, autonomia escolar, tanto no sentido institucional, como na dimensão pessoal dos diversos segmentos escolares; aceitação das diferenças que marcam os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo; prestação de contas das ações desenvolvidas pela escola, à sociedade, dada sua dimensão pública.

Dentre as novas exigências para a gestão escolar, destaca-se sua relação com os conselhos escolares, grêmios estudantis e outros colegiados, a fim de garantir o direito de voz e participação dos atores envolvidos no processo escolar, que assegurem legitimidade às decisões que emergem no interior das escolas, construindo uma identidade própria, a partir de suas necessidades.

## OS COLEGIADOS COMO MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO

### Conselho de Escola

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, a definição e a função do Conselho Escolar são:

Os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes da comunidade escolar e local, que têm como atribuição: deliberar sobre questões Político-Pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos conselhos também analisar as ações e empreender os meios a utilizar o cumprimento das finalidades da escola. [...] representam assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (BRASIL, 2004, p. 34).

Nesse sentido, a cultura participativa dependerá do engajamento de todos da comunidade escolar e local na busca de uma escola melhor. Sabemos que mudar uma cultura não é tarefa fácil, mas possível. Para isso é preciso que haja um comprometimento de todos em prol de objetivos comuns - uma escola pública de qualidade.

O Conselho Escolar é, primordialmente, o sustentáculo de projetos político-pedagógicos que permitem a definição dos rumos e das prioridades das escolas numa perspectiva emancipadora,

que realmente considera os interesses e as necessidades da maioria da sociedade.

#### APM – Associação de Pais e Mestres

A Associação de Pais e Mestres (APM) é uma instituição auxiliar da escola, criada com a finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. É uma associação civil de natureza social e educativa, sem caráter político, racial ou religioso e sem finalidades lucrativas. Resumidamente, de acordo com São Paulo (1978), **são objetivos da APM:**

- Colaborar com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais pretendidos pela escola;
- Representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos na escola;
- Favorecer o entrosamento entre pais e professores possibilitando: a melhoria do ensino e aproveitamento escolar de seus filhos;
- A programação de atividades culturais e de lazer;
- Contribuir para a conservação do prédio e colaborar na assistência escolar em áreas socioeconômicas e de saúde;
- Contribuir para ampliar o conceito de escola para ser um centro de atividades comunitárias.

Portanto, a Associação de Pais e Mestres é a instituição na escola responsável pela gestão dos recursos financeiros descentralizados, estando regulada por um estatuto padrão entre as escolas estaduais. Assim como aponta Marques (2009, p. 116), “a forma como se dará a gestão dos recursos financeiros por esta instituição indica os avanços ou retrocessos a caminho da almejada gestão democrática da escola presente nas legislações educacionais em vigor”.

#### Grêmios Estudantis

O grêmios estudantis é um espaço de representação dos alunos na escola; um instrumento que os estudantes possuem para expressar suas reivindicações, e também um espaço de lazer, sociabilidade e política. Segundo Vasconcellos (apud Mendes, 2011), a partir dos anos 80 do século XX, a escola se constitui num espaço importante em termos de efetivação das políticas educativas.

No Brasil, o grêmios estudantis tem suas raízes nos movimentos estudantis fortalecidos por volta da década de 1960. Para garantir o direito de organização na escola, foi preciso uma lei, a lei federal nº 7398/85, que, segundo Carlos (2006), representou um ganho democrático para o processo educativo do aluno. Isto porque criou a possibilidade, através da organização estudantis, de uma maior interação dos discentes com a escola, apesar de serem instituições que sofrem intervenções e controle sobre o seu funcionamento por parte do governo. Historicamente os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio atuaram na política nacional participando, antes do período do regime militar de 1964, dos Centros Populares de Cultura, compostos pela juventude socialista e comunista. Os estudantes participavam também de programas de alfabetização, núcleos populares, praças de cultura e outras atividades (MENDES, 2011, p. 16).

A participação dos estudantes no Grêmio Estudantil propicia aos jovens, ao longo de sua trajetória, uma série de atributos como por exemplo: a vinculação com ideais coletivos em detrimento aos valores individuais, liderança, boa articulação de ideias e pensamento crítico. Essa participação dos estudantes na vida escolar é vista como uma forma de democratizar a gestão da escola (GONZALES e MOURA, 2007).

### AUTONOMIA DA ESCOLA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

A autonomia da escola é assegurada no artigo 15 da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) assim descrito: às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Para a LDB a autonomia da escola possui três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira.

O conceito de autonomia da escola está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são estes alguns dos conceitos relacionados com essa mudança. A autonomia é uma necessidade, mas não acontece de modo automático, é necessário que a sociedade pressione as instituições para que realizem mudanças urgentes e consistentes, de modo eficaz e transparente.

Dessa forma, compreendem-se a autonomia e a descentralização como aspectos característicos da gestão democrática e que não podem ser entendidos de maneira dissociada. A descentralização das decisões contribui de maneira significativa para a construção da autonomia da escola e esta constitui um aspecto fundamental da Gestão Democrática.

É preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com “desconcentração de tarefas”; e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. (PARO, 2007, p. 83).

Sobre a autonomia pedagógica, “diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar” (PARO, 2001, p.113). Entretanto, o autor ainda destaca que a autonomia pedagógica precisa ser construída sobre uma diretriz de conteúdo definido em nível nacional, sem deixar que seus reais objetivos fiquem sujeitos à decisão de um determinado grupo na gestão da escola.

### FORMAÇÃO DE GESTOR ESCOLAR

De acordo com Andrade (2012), as práticas de gestão escolar se constroem no dia a dia dos gestores escolares, nos desafios diários, numa reflexão constante com sua equipe a respeito do fazer pedagógico de modo dialógico, buscando superar a fragmentação e o isolamento.

Em sua pesquisa, Hessel (2009) analisa a formação dos gestores por meio do uso da tecnologia. Sabemos que nos dias atuais a formação *online* é um excelente instrumento de mediação

da aprendizagem, possibilitando assim um acesso maior dos gestores a essas formações. A formação dos gestores escolares ainda é um tema polêmico, pois os sistemas públicos são responsabilizados pela falta de preparo e inabilidade dos gestores. E isso, mesmo sendo as instituições de ensino responsáveis pela formação desses profissionais, tanto no nível de graduação, quanto no de pós-graduação.

As queixas não recaem sobre a falta de competências do gestor para gerir a burocracia, mas na pouca habilidade em mobilizar a equipe para ação intencional e educativa, mediar conflitos, promover integração da escola e comunidade, articular interesses pessoais e coletivos, manter um clima cooperativo, enfim ações que demandam processos construtivos horizontalizados, por meio da comunicação e intersubjetividade (HESSEL, 2009, p. 69).

Uma nova configuração vem sendo buscada na formação do gestor a fim de atender os aspectos sociais e políticos a serem desenvolvidos na escola; essas formações têm como ideia central a implantação de processos democráticos no interior das escolas, como afirma Torres (2000, p.67), “a intenção declarada é a de garantir a formação do diretor como articulador do processo de organização da escola e como intérprete de um papel institucional que lhe assegure o direito de cobrar e tomar medidas necessárias ao bom andamento dos serviços educacionais”.

Nesse sentido, um dos maiores desafios da Educação é uma revisão nos processos de formação do gestor perante as demandas sociais e políticas que emergem no cotidiano escolar, requerendo associar uma competência técnica a uma competência política e de atenção à realidade contextual da instituição. Assim se posiciona Pazeto (2000, p. 165/166):

Os processos de qualificação dos atuais gestores estão ancorados em parâmetros que não comportam as novas demandas institucionais e sociais; segundo, porque a gestão da educação, atualmente, tornou-se um dos principais fatores do desenvolvimento institucional, social e humano, requer dos gestores educacionais fundamentação científica e profissional, aliada à flexibilidade e atenção à realidade na qual cada instituição está inserida.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas analisadas apontam duas posturas distintas nas práticas desenvolvidas nas escolas; uma voltada para a ratificação de uma gestão tradicional, burocrática, tecnicista, centralizadora, e outra voltada para ações que buscam desenvolver uma gestão participativa, democrática. Vale lembrar o que aponta Paro (2002), a respeito da democracia; para ele, esta precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, mas uma política que inclua todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos, visando à promoção da convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos.

Os temas autonomia e gestão financeira das escolas aparecem como temas das práticas de gestão escolar; nesta pesquisa juntamos os dois temas por acreditar que estão interligados. São as instituições colegiadas, especialmente a APM, que de acordo com a legislação vigente garantem a autonomia da gestão financeira nas escolas.

Dessa forma, compreendemos a autonomia e a descentralização como aspectos característicos da gestão democrática e que não podem ser entendidos de maneira dissociada. A descentralização das decisões contribui de maneira significativa para a construção da autonomia da escola.

Assim, gestão democrática pressupõe participação dos sujeitos envolvidos em todo o processo educacional, com voz e vez, na tomada de decisões, tanto no aspecto da gestão financeira quanto na pedagógica. Sabemos que existem muitas resistências de gestores escolares à ideia de compartilhar as decisões, mas com um conselho de escola atuante e responsável é possível construir uma gestão efetivamente participativa.

Por fim, a pesquisa apontou para a necessidade urgente de formação de gestores, voltada para o cotidiano e as necessidades das escolas. Não apenas uma formação genérica como as realizadas por muitas Instituições de Ensino Superior. Sabemos que muitas instituições Formadoras (Universidades, Institutos, etc) e redes (municipais e estaduais) têm se preocupado nos últimos anos com uma formação do gestor escolar voltada para as necessidades da escola. Mas ainda percebemos uma ação tímida, diante das realidades e dos desafios enfrentados pelos gestores escolares no cotidiano deles.

## REFERÊNCIAS

**ANDRADE.** Maria de Fatima Coração Correia. **Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da rede estadual paulista em relação ao trio gestor.** São Paulo, 2012. 167 F. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo 2012.

**BOLOGNA,** José Ernesto. Características do bom gestor. **Revista Nova Escola**, n.188. São Paulo: dez 2005.

**BRASIL,** Lei Federal nº 9.394 (**Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**), de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 1996.

**BRASIL.** **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** (Cadernos 1, 2 e 5). Brasília: MEC, 2004.

**FRAIZ,** Rosana Cristina Carvalho. **O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar.** 2013 173 f. Tese de Doutorado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo. 2013.

**FREIRE,** Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

**FREITAS,** Dirce Nei T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago 2007.

**GONZALEZ,** Jorge Luis Cammarano; **MOURA,** Marcilene Rosa Leandro. O grêmio estudantil na gestão da escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das práticas formativas? In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – Anpae, 2007, UFRGS – Porto Alegre, 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/201.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/201.pdf). Acesso em: 30 de jan. 2017.

**GRACINDO,** Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática-

ca. Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan/jun 2009.

**HESSEL**, Ana Maria Di Grado. **Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo**. São Paulo, 2009. 134 F. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

**LIBÂNEO**, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

**LIMA**, Magali Bernardes Vargas de. **A organização do trabalho de uma equipe gestora e o desempenho escolares dos alunos**. São Paulo, 2013. 108 F. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2013.

**LÜCK**, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão – volume II).

**LÜCK**, Heloisa. **Liderança em gestão escolar** 4ª ed. Campinas/SP: Papirus, 1994.

**MARQUES**, Lilian Danyi. **Gestão democrática dos recursos descentralizados na escola pública (Estado de São Paulo)**. São Paulo, 2009. 162 F. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

**MENDES**, Fernanda Brasil. **“Um grêmio estudantil mais politizado”: formas de engajamento e construção identitária em um grêmio estudantil**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2011.

**PACHECO**, Reinaldo Tadeu Boscolo. **O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer**. São Paulo, 200. 280 F. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

**PARO**, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cad. Pesq.**, São Paulo (60): 51-53, fev 1987.

**PARO**, Vitor Henrique. **Administração escolar** – introdução crítica. 9. ed. S.P.: Cortez, 2000.

**PARO**, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2000.

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

**PARO**, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11 - 23, jul/dez 2002.

**PARO**, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

**PARO**, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a

prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set/dez 2010.

**PAZETO**, Antônio Elísio. Participação: exigência para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163 - 166, fev/jun 2000.

**RUARO**, Dirceu. Repensando o papel do diretor na escola: Por que a gestão e a aprendizagem devem caminhar juntas? **Revista Aprendizagem**. In: Gestão Escolar. – Ano 3, n. 17 – Mar/Abril. São Paulo: Melo, 2010.

**SÃO PAULO**. Decreto nº 12.983, (**Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres**). São Paulo, 15 de dezembro de 1978.

**SANDER**, Benno. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan/jun 2005.

**SANDER**, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007, 136 p.

**SENA**, Clério Cezar Batista. **Clima organizacional escolar: o gestor como indutor de mudanças**. Especialização em gestão da escola para diretores. Faculdade de Educação da USP / REDEFOR. TCC: São Paulo, 2012

**SILVA**, José Dujardis da. **A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública**. São Paulo, 2010. 390 F. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo 2010.

**SILVA**, Leila Cristina Borges da. **Práticas de uso da leitura e de escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito de trabalho docente e da gestão educacional**. São Paulo, 2012. 173 F. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2012.

**SILVA**, Teresa Lúcia. **A descentralização de recursos financeiros como indutor da gestão democrática. Estudo sobre as escolas municipais de São Carlos. 2009**. 185 F. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

**THERRIEN**, Silvia Nobrega; **THERRIEN**, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul-dez 2004.

**TORRES**, Artemis. Diretores de Escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70. fev/jun 2000.

Recebimento-11/04/2017

Aprovação-19/06/2017

## O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR INICIANTE

### *EL INICIO DE LA CARRERA DOCENTE Y LAS DIFICULTADES ENFRENTADAS POR EL MAESTRO INICIANTE*

### *THE ONSET OF THE TEACHING CAREER AND THE DIFFICULTIES FACED BY THE NOVICE TEACHER*

MÔNICA MARIA TEIXEIRA AMORIM<sup>1</sup>

#### RESUMO

O início da carreira docente constitui uma fase que carece ser examinada no sentido de ampliar as análises sobre esse período. Para cumprir tal propósito realizou-se um estudo que objetivou, em específico, examinar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. O estudo, de natureza qualitativa, utilizou como procedimentos técnicos a revisão de literatura e a pesquisa de campo. Como técnicas de coleta foram utilizados questionários e entrevistas com professores novéis. Os resultados indicam que o domínio de conteúdo, a limitação de espaço e a insuficiência de recursos materiais figuram entre os problemas vividos por esses sujeitos. Todavia, boa parte das dificuldades estão vinculadas ao saber didático, a questões de natureza pedagógica e relacional. Ressalta-se que as dificuldades enfrentadas pelo iniciante constituem importante objeto a ser abordado na formação inicial de professores podendo, ainda, suscitar reflexões para a formação continuada e as políticas educativas.

**Palavras-chave:** Formação de professores • professor: início da carreira • professor iniciante: dificuldades

#### RESUMEN

El inicio de la carrera docente constituye una fase que necesita ser examinada en el sentido de ampliar las análisis sobre esto período. Para cumplir esto propósito fue realizado un estudio con el objetivo específico de evaluar las principales dificultades enfrentadas por el maestro iniciante. El estudio, de naturaleza cualitativa, ha utilizado como procedimientos técnicos la revisión de la literatura y la encuesta de campo. Como técnicas de colección fueran utilizados cuestionarios y entrevistas con nuevos maestros. Los resultados indican que el dominio de contenido, la limitación de espacio y la insuficiencia de recursos materiales figuran entre los problemas vivenciados por estos sujetos. Todavía, parte significativa de las dificultades está relacionada a el saber didáctico, a cuestiones de naturaleza pedagógica y relacional. Uno resalta que dificultades enfrentadas por el iniciante constituyen importante objeto a ser

1 Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação em História da Unimontes. [monicamorim-sa@hotmail.com](mailto:monicamorim-sa@hotmail.com)



abordado en la formación inicial de maestros pudiendo, aun, suscitar reflexiones para la formación continuada y las políticas educativas.

**Palabras clave:** Formación de maestros; maestro: inicio de la carrera; maestro iniciante: dificultades.

### ABSTRACT

The onset of the teaching career is a stage that needs to be examined with the intention of broadening the analyses of this period. For this purpose, a study was performed in order to examine the main difficulties faced by a novice teacher. The study, of qualitative nature, made use of literature review and field research as technical procedures. Questionnaires and interviews with novice teachers were utilized as collection techniques. The results indicate that grasp of content, spatial limitation, and lack of material resources are featured among the issues faced by those teachers. However, a great share of the difficulties are linked to didactic knowledge and issues of pedagogical and relational nature. It should be emphasized that the difficulties faced by the novice teacher constitute an important object to be addressed in the early training of teachers, and may also evoke considerations for continuing education and educational policies.

**Key words:** Teacher training; early career of teacher; novice teacher: difficulties

### INTRODUÇÃO

A formação do professor compreende um processo complexo e contínuo que ocorre ao longo da vida, em diferentes espaços sociais, e não apenas em cursos de licenciatura ofertados em instituições de ensino superior (LIMA, 1995). A formação oferecida em curso de Licenciatura ou Curso Normal Médio é entendida como formação inicial do docente (VEIGA, 2001), enquanto a formação continuada abarca todas as formas de aperfeiçoamento profissional (SANTOS, 2001). Nesse processo, importante papel ocupa o período de iniciação à docência. Trata-se de uma fase de extrema importância para o aprendizado da profissão (GUARNIERI, 1996).

Os trabalhos da literatura produzida, entre os quais destaca-se o de Huberman (1995) e Gonçalves (1995), apresentam diferentes amplitudes para a delimitação do período de iniciação ao ensino. Huberman categoriza o início da carreira enquanto os três primeiros anos de experiência de docência, e Gonçalves o compreende como os 4 primeiros anos de exercício da profissão. Contudo, apesar da importância desse período para a formação do docente, ressalta-se que:

a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores. Esta fase compreende os primeiros anos de docência e denomina-se o período de iniciação no ensino. (GARCIA, 1992, p.66).

Estudos recentes apontam que ainda são incipientes as investigações sobre professores iniciantes<sup>2</sup> no nosso país e que este é um objeto de grande relevância para a reflexão acerca da formação docente. (PAPI e MARTINS, 2010; GATTI, 2012; ROMANOWSKI, 2012). Conforme

2 A exemplo da literatura que discute o início da carreira docente, no corpo do texto serão utilizadas diversas terminologias para referir-se ao iniciante. Entre estas, além de iniciante serão usados os termos neófito, novéis e professor principiante.

Gabardo e Hobold (2011)<sup>3</sup>, o Brasil registra um número elevado de professores iniciantes; muitos não contam com adequada formação e atuam em condições precárias. Segundo as autoras, esse quadro é agravado “pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas.”

Observa-se que o início da carreira constitui uma fase que carece ser examinada no sentido de ampliar as análises sobre esse período e apontar caminhos para reflexão acerca dos programas de formação inicial e continuada de professores. Para cumprir tal propósito realizou-se um estudo que objetivou, em específico, analisar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. No corpo do texto apresenta-se, inicialmente, a metodologia do estudo. Discorre-se, em seguida, sobre o início da carreira e as dificuldades enfrentadas por professores neófitos, tendo como aporte a literatura na área. Posteriormente, são abordados e analisados os dados obtidos em questionários e entrevistas com professores iniciantes. Realiza-se, por fim, apontamentos para o processo de formação docente a partir do exame das dificuldades vividas pelos novéis concentrando-se, especialmente, na formação inicial oferecida em cursos de licenciatura.

## A METODOLOGIA DO ESTUDO

Ao focalizar as dificuldades enfrentadas por professores em início de carreira, priorizou-se o exame da realidade vivida por professores da escola básica que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Os objetivos deste trabalho aproximam-no do método qualitativo ou da abordagem qualitativa, uma vez que estes, ao considerar as marcas da subjetividade na pesquisa, permitem ouvir a fala dos professores do ensino básico, buscar a percepção dos atores e captar o significado humano presente na vida social e na prática profissional desses sujeitos.

O estudo realizado caracteriza-se como um estudo do tipo descritivo-analítico. A estratégia investigativa utilizada foi o “estudo de caso institucional”, por parecer a mais apropriada, isso porque se elegeu, como sujeitos da pesquisa, licenciandos egressos de uma instituição pública de ensino superior do norte de Minas Gerais. Optou-se pela seleção de licenciandos egressos dos cursos regulares de Biologia, Geografia, História, Letras (Português e Inglês) e Matemática, tomando-se como foco professores de conteúdos presentes no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental, a saber: Ciências, Geografia, História, Inglês, Português e Matemática. Essa escolha justificou-se especialmente pela possibilidade de dialogar com diferentes áreas, considerando-se o interesse pelos problemas do início da docência. Assim, do ponto de vista do objeto em questão, não se justificaria verticalizar o estudo em uma única disciplina, uma vez que a investigação não se propunha a identificar dificuldades típicas de disciplinas, mas traçar um panorama das dificuldades no período da iniciação à docência.

Procedeu-se à definição de um recorte temporal e à seleção de egressos de um ano em particular, observando-se que estes já poderiam ter até três ou quatro anos de experiência, considerando-se delimitações da literatura sobre o início da carreira. Assim, foram levantadas

3 Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/41/1> Acesso em: 16/02/2017.

as listas na secretaria geral da Universidade e enviados questionários para o universo total de 107 sujeitos. Obteve-se um retorno de 21%, ou seja, 23 professores. Foram, no total, sete questionários de egressos de História, cinco de Matemática, três de Geografia, três de Letras e cinco de Biologia. Para enriquecer as análises, a partir dos questionários foram selecionados seis sujeitos e realizadas entrevistas semiestruturadas com eles.

As entrevistas duraram em média uma hora e trinta minutos e foram gravadas e transcritas. O grupo de professores entrevistados foi composto por quatro mulheres e dois homens, sendo um professor de português, um de inglês, uma professora de história, uma de geografia, uma de ciência/biologia e uma de matemática. Salienta-se que todos manifestaram grande interesse em participar do estudo, mencionaram a solidão vivida no início da carreira, e assinalaram a sua origem social, destacando as dificuldades econômicas da família e a necessidade de trabalharem enquanto cursavam a graduação.

#### AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: APORTES TEÓRICOS

Ao trazer para este cenário as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos egressos, parte-se da concepção de dificuldade como problema evocada por Veenman (1984). Esse autor define dificuldade do professor iniciante como um problema que o professor encontra no desempenho de sua tarefa de ensino, em que “um problema é visto como uma dificuldade que o professor iniciante encontra no desempenho de sua tarefa, onde seus objetivos, suas intenções podem ser retardadas ou impedidas”. Nesse sentido, acrescenta-se o entendimento expresso por Japiassu e Marcondes (1999, p. 221): “Em um sentido genérico, dificuldade constitui uma tarefa prática ou teórica de difícil solução”.

Recorrendo-se à literatura em busca de compreender as dificuldades, encontra-se a utilização do termo dilema por parte de alguns autores — Lampert (1985), Zabalza (1994) —, enquanto que Lourencetti (1999, p. 36) entende que “as contradições, os conflitos, as dificuldades e os problemas podem fazer parte dos dilemas profissionais”. Lampert (1985) vê o professor como um “gestor de dilemas” e assinala que os dilemas surgem quando os professores têm de optar entre diferentes tipos de prática, todas desejáveis, mas em conflito umas com as outras. Segundo a autora, as soluções encontradas pelo professor levam a outros problemas e o conflito seria uma condição contínua do trabalho docente, até mesmo útil, que as pessoas “podem aprender a enfrentar”.

A concepção de dilema expressa por Zabalza (1994, p. 61) refere-se a “todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional”. Para o autor, em cada uma dessas situações problemáticas, o professor tem de fazer opções para uma ou outra direção e agir rapidamente, sendo o trabalho docente instável, complexo e singular. Acrescenta-se a esses estudos que, devido a tais dilemas que são inerentes à profissão e às necessidades que eles trazem de reflexão crítica sobre as decisões tomadas na prática da sala de aula, vão polindo as arestas problemáticas e vão amadurecendo e criando uma nova qualidade no desempenho docente em sala de aula.

Partindo dessas considerações, pode-se situar as dificuldades enfrentadas pelo iniciante

entendendo-as como problema, obstáculo, dilemas que fazem parte da complexidade do pensar e agir didático em sala de aula no enfrentamento das questões de ensino-aprendizagem dos alunos. Como referência teórica para o estudo das dificuldades dos novéis, foram utilizados, entre outros, os achados de Veenman (1984). O estudo desse autor analisa a transição formação inicial-atuação profissional e utiliza-se da expressão “choque da realidade”. Segundo Veenman (1984), esse conceito de choque indica uma ruptura que se dá entre os ideais construídos ao longo da formação inicial e a dura realidade do dia-a-dia numa sala de aula. Nessa perspectiva, o choque não se circunscreve a um período limitado de tempo, mas trata-se de um processo prolongado e complexo.

A pesquisa desenvolvida pelo citado autor procurou identificar os problemas mais sérios que os professores iniciantes encontraram ao ingressarem na profissão. Para isso, foram analisados 91 estudos desencadeados por diferentes pesquisadores em diversos países no período de 1961 a 1983. Por iniciante o autor compreende aqueles professores que não completaram três anos de ensino, e aponta a disciplina, a motivação, a gestão das diferenças individuais (de aprendizagem), a avaliação dos trabalhos dos alunos, o relacionamento com pais, alunos e colegas, a organização do trabalho na aula, a insuficiência de materiais e recursos, a gestão dos problemas individuais dos alunos, além do tempo de preparo insuficiente e do trabalho físico extenuante como os principais problemas dos neófitos, entre 24 dos problemas identificados. Veenman (1984) atribui um caráter universal a esses problemas, afirmando que estes ultrapassam as características pessoais. Segundo o autor, o conhecimento desses problemas possibilita obter informações para a melhoria dos programas de formação.

Centrando o foco nas dificuldades ou nos problemas enfrentados no início da carreira, a investigação realizada por Huberman (1995) sobre o “ciclo de vida profissional de professores”, faz alusão às dificuldades dos neófitos ao tratar do período de “entrada na carreira”. Esse autor desenha uma sequência “normativa” no ciclo de vida profissional de professores do ensino secundário e aponta diferentes fases ou tendências centrais na carreira, quais sejam: 1-3 anos: Entrada, tateamento; 4-6 anos: Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; 7-25 anos: Diversificação, ativismo/Questionamento; 25-35 anos: Serenidade, distanciamento afetivo/Conservantismo; 35-40 anos: Desinvestimento (sereno ou amargo).

Ao tratar da entrada na carreira, Huberman (1995) fala de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, apontando, na sobrevivência, problemas ou dificuldades com os quais os professores comumente se debatem. Assinala, na descoberta, o entusiasmo inicial, a exaltação em assumir uma sala de aula. Para ele, é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Referindo-se ao primeiro aspecto, diz Huberman (1995, p. 39):

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas 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.

Garcia (1992, 1999), através de suas investigações, tem demonstrado a importância de empreender esforços no sentido de compreender os primeiros anos de docência, denominados por ele o “período de iniciação ao ensino”. Para Garcia (1992), essa é uma fase importante da formação permanente que tem sido “sistematicamente” esquecida pelas instituições envolvidas com a formação de professores. Nessa linha, o referido autor aponta um programa de formação de professores principiantes que procurou conhecer os problemas ou dificuldades enfrentadas pelos professores durante o primeiro ano de ensino, bem como as suas necessidades formativas. A análise dos dados coletados com professores principiantes coloca a necessidade de formação no que tange a aspectos tais como: motivação dos alunos, disciplina e gestão de classe, métodos de ensino, avaliação dos alunos, ambiente geral e relações com colegas, planejamento.

O estudo de Pacheco e Flores (1999) também apresenta contribuições significativas para a análise das dificuldades enfrentadas no início da carreira docente. Os autores revelam que o primeiro ano de ensino constitui o “alvo prioritário” das investigações e apontam a necessidade de aprofundar os estudos sobre o “período da indução”, considerado por estes e pela maioria dos investigadores nesse domínio como o período que abrange os três primeiros anos de atividade docente. Em suas investigações sobre essa etapa da formação, são elucidadas as dificuldades enfrentadas pelo professor principiante, sendo reiterada a importância de ampliar os estudos com vistas à “superação destas dificuldades”. Segundo Pacheco e Flores (1999, p.112):

estas dificuldades prendem-se com aspectos de natureza didática, mas também com a necessidade (e exigência) de se adaptar a uma nova situação, que lhe provoca uma certa insegurança. por outro lado, as resistências por parte da escola, dos professores e dos alunos que o “integram” numa cultura comumente partilhada e tacitamente aceita marcam sua socialização profissional.

Os autores indicam, ainda, que às instituições responsáveis pela formação de professores cabe o papel de desenvolver programas de apoio para auxiliar professores neófitos na resolução de problemas práticos e contribuir para o desenvolvimento profissional destes. Citam, inclusive, programas que já vêm sendo desenvolvidos nessa direção. Clandinin (1989) também sugere a busca de caminhos para auxiliar professores iniciantes, considerando que estes, além de se sentirem isolados, não têm nenhum tipo de ajuda. Nessa mesma direção, encontram-se Pearson e Honig (1992), que alertam para os problemas enfrentados pelos novéis, como classes lotadas e falta de assistência, e para o medo destes em partilhar suas dificuldades.

O primeiro ano de docência: o choque com a realidade, estudo desenvolvido por Silva (1997), adverte para a necessidade de “amortecer o choque”. Para Silva (1997, p.54):

o corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria adquirida durante a formação inicial e a realidade da vida na escola, a ambiguidade do papel por esta desempenhado numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que estão cometidos aos professores, logo a partir do seu primeiro dia de profissão, transformam a etapa de iniciação num contexto propício ao aparecimento de dilemas.

A autora entende que as situações difíceis guardam em si uma dimensão formadora para

o professor inexperiente e sugere que o apoio, por parte de um supervisor, seria um dos caminhos para ajudar os iniciantes a melhorar. Focalizando as produções nacionais sobre o início da carreira docente observa-se que o estudo sobre o iniciante e suas dificuldades é ainda incipiente no Brasil. Merece destaque o trabalho desenvolvido por Guarnieri (1996) com professores iniciantes da educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental, por ser uma referência na área. Em sua tese intitulada “O início da carreira docente e o aprendizado da profissão”, a autora advoga a ideia de que “é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor”. Preocupada em investigar como o iniciante aprende a ensinar ao exercer a própria prática, Guarnieri (1996, p.61) toma as dificuldades enfrentadas como um dos focos no decorrer da pesquisa e assinala que as dificuldades indicadas pelas professoras principiantes envolviam “as condições de trabalho da escola, a falta de união entre os professores, o isolamento das professoras iniciantes, como trabalhar os conteúdos escolares, a questão da disciplina e como avaliar os alunos”. Através dos depoimentos das professoras, conclui que a impressão delas revela um desconhecimento da própria profissão, tanto no que tange ao ambiente escolar, à organização do processo ensino-aprendizagem quanto às relações de trabalho encontradas.

A investigação realizada por Sousa (1999), cujo título é “Desenvolvimento profissional de professores em início de carreira”, abarca as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante no ensino fundamental de 5ª a 8ª série. A autora aponta como dificuldades a ruptura entre ser aluno-ser professor, o medo e a insegurança e a rotatividade de professores, o que, segundo os iniciantes, acaba por levar à comparação entre os professores que eles substituem e à resistência dos alunos com a metodologia proposta. Entretanto, a ausência de estímulo dos alunos pelas aulas, cuja causa seria o nível baixo de aprendizagem/conhecimentos, gerada inclusive pelo sistema de promoção automática (implantado pelas políticas públicas), foi considerada o problema mais sério. Na verdade, o desinteresse dos alunos e a indisciplina estariam sendo o grande dilema vivido.

Essas dificuldades são reiteradas em estudos mais recentes, entre os quais pode-se apontar a investigação realizada por Gabardo (2012), que indica entre as dificuldades do iniciante: (1) recursos pedagógicos (compreendem a falta de materiais para as aulas); (2) instalações físicas/infraestrutura (envolvem a falta de espaço para desenvolver o trabalho); práticas educativas (incluem as turmas numerosas, alunos com dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, planejamento das aulas, inexperiência, capacitação, entre outras); (3) aspectos relacionais (que abarcam problemas disciplinares, relação com as famílias, falta de apoio ao iniciante, dentre outras), e plano de carreira (que comporta a questão da desvalorização do magistério). Para a citada autora, as principais dificuldades dos professores novatos “estão intrinsecamente ligadas às condições de trabalho”. (GABARDO, 2012, p. 97).

Os estudos aqui destacados apresentam uma significativa contribuição no sentido de apontar dificuldades na docência inicial e propiciar uma nova compreensão do trabalho do professor, sinalizando, inclusive, a necessária ressignificação dos programas de formação inicial. Guarnieri (1996) chega a mencionar que, apesar de os professores revelarem ser a indisciplina um dos principais problemas vividos, a grande questão parece ser o desconhecimento, por

parte do iniciante, do “ambiente escolar”, tendo em vista que “o curso de formação não lhes trouxe informações adequadas sobre o que é a escola”. Referindo-se às dificuldades enfrentadas pelo iniciante, a autora acrescenta que, apesar de os cursos de formação inicial já se aterem à importância de anteciparem as dificuldades futuras, eles ainda se mantêm distantes dos problemas enfrentados pelos professores em seu cotidiano.

#### AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO INÍCIO DA CARREIRA: O QUE REVELAM OS QUESTIONÁRIOS E AS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA

Indagados sobre as dificuldades vividas na prática pedagógica, na iniciação à docência, as respostas apresentadas nos questionários permitem construir um *ranking* semelhante aos resultados já pontuados por outros autores, destacando entre eles o estudo de Veenman (1984). No estudo de Veenman (1984), a indisciplina aparece em 1<sup>o</sup> lugar, em todos os níveis escolares estudados (elementar e secundário, correspondendo ao fundamental e médio). Em 2<sup>o</sup> lugar, o autor aponta a motivação dos alunos seguida do trato com as diferenças individuais. Na sequência, encontramos, em 3<sup>o</sup> lugar, a avaliação dos alunos e a relação com seus pais, obedecendo a uma mesma frequência de repetição. A organização do trabalho em classe e a insuficiência de materiais e recursos vêm em 4<sup>o</sup> lugar, também com a mesma frequência de respostas. Na ordem final, o autor coloca o tratamento com os problemas individuais dos estudantes, com oito frequências, e a carga pesada de trabalho resultando em tempo insuficiente para planejamento, com nove frequências.

No *ranking* do estudo de Veenman (1984), as posições ocupadas do 10<sup>o</sup> ao 14<sup>o</sup> lugar correspondem, respectivamente, à relação com os colegas, ao planejamento, ao uso efetivo de diferentes métodos de ensino, ao conhecimento da política da escola e suas regras e à determinação do nível de aprendizagem dos estudantes. No sumário de resultados dos 24 problemas mais percebidos por iniciantes, o pesquisador aponta, ainda, o conhecimento da matéria, a carga de trabalho burocrática e a relação com diretores/administradores (16<sup>o</sup>), equipamentos escolares inadequados (18<sup>o</sup>), trato com alunos lentos em aprendizagem (19<sup>o</sup>), trato com alunos de diferentes culturas e carentes (20<sup>o</sup>). Os problemas apontados do 21<sup>o</sup> ao 24<sup>o</sup> lugar são, respectivamente, o uso efetivo de livros e guias curriculares, a ausência de tempo livre, a orientação e o suporte inadequados, classe superlotada.

Neste trabalho, o questionário aplicado aos egressos propunha que estes indicassem os cinco principais problemas enfrentados no início da carreira de magistério, listando-os em uma sequência de importância. Os dados coletados, após leituras e releituras, foram agrupados por similaridade e organizados em ordem decrescente de escolhas. Assim, por ordem, as principais dificuldades apontadas pelos iniciantes foram: 1<sup>o</sup> lugar – Disciplina e motivação dos alunos; 2<sup>o</sup> lugar – Inexperiência; 3<sup>o</sup> lugar – Insuficiência de recursos e de espaço e Falta de valorização da docência; 4<sup>o</sup> lugar – Domínio de conteúdo; 5<sup>o</sup> lugar – Domínio de metodologia; 6<sup>o</sup> lugar – Falta de apoio dos pais, Falta ou ineficiência de apoio pedagógico e Relacionamento entre pares; 7<sup>o</sup> lugar – Conflito entre as concepções da escola e da Licenciatura e Implantação de mudanças na educação.

Verifica-se, em resumo, que as dificuldades enfrentadas pelos professores aqui investigados corroboram, em grande parte, as inferências feitas por Veenman (1984). Fazendo a interface

dos resultados encontrados neste estudo com outros estudos aqui mencionados, nota-se uma aproximação entre os achados no que concerne às dificuldades dos professores neófitos – as queixas centrais estão relacionadas às condições de trabalho (incluindo materiais e espaço), a aspectos relacionais (relação professor-aluno, professor-colegas, professor-família); à prática pedagógica (planejamento, metodologia de trabalho, falta de apoio pedagógico, inexperiência); e a questões da carreira (com destaque para a desvalorização da profissão).

Os dados obtidos nos questionários foram igualmente reiterados nas entrevistas, que permitiram um maior detalhamento das queixas dos novéis. Nas falas das entrevistas, os sujeitos reafirmam as dificuldades com a gestão da disciplina (ou indisciplina) e a motivação dos alunos, com a gestão do processo de ensino-aprendizagem, a falta de recursos materiais e o espaço limitado. Mencionam, igualmente, dificuldades na relação com os colegas, no domínio do conteúdo e do saber didático. Como problemas vividos também mencionam as transformações na organização escolar operadas pela implantação de novas políticas, novos programas e projetos educacionais.

Nas queixas relacionadas à indisciplina figura a construção de um perfil esperado de aluno, ou a idealização dos estudantes, a expectativa de encontrar adolescentes e jovens “mais disciplinados”, sugerindo que a formação inicial (bem como a continuada) carece problematizar a realidade da escola básica, promovendo o debate acerca da diversidade, do trato das subjetividades, do multiculturalismo, do “mundo adolescente”. Nesse sentido, pode-se falar que os iniciantes apresentam significativa dificuldade na gestão das diferenças – tanto no que concerne a ritmos diversos de aprendizagem, quanto à diversidade de étnico-racial, de gênero, cultura, entre outras.

No que concerne à gestão do processo de ensino-aprendizagem figuram queixas relacionadas à organização da aula e que se encontram articuladas ao conflito entre as concepções de ensino aprendidas na graduação e a realidade da escola. Os egressos vivenciam dificuldades em implantar uma perspectiva mais crítica de ensino, preconizada na graduação, diante da lógica geralmente tradicional que, segundo eles, impera no cotidiano escolar. Nesse contexto reclamam da relação com os colegas que geralmente os desestimulam a investir em “novas metodologias”. Soma-se a isso a dificuldade em administrar as demandas ocasionadas pela implantação de mudanças na educação, ou seja, as novas políticas com seus programas e projetos também desafiam o iniciante. Reitera-se, pois, o entendimento de Veenman (1984) no que tange a um “choque com o real” em função de ideais construídos ao longo da formação inicial e a dificuldade de implementá-los na realidade de uma sala de aula da escola básica.

As falas permitem perceber as marcas trazidas para a prática do iniciante causadas pelas dificuldades de recursos materiais e espaço físico, pelas condições efetivas de trabalho e pelos processos de organização do professor na escola. É presente, nos discursos dos egressos ouvidos, o fato de que é constante a distribuição de turmas mais difíceis para o iniciante, assim como é possível verificar que ocorre uma correlação positiva entre a inexperiência do professor e o fracasso de alunos. Os estudos de Freitas (2000) e Lima *et al* (2007) corroboram a tese de que ao iniciante são destinadas as turmas consideradas “mais difíceis” na escola. Os autores advertem para a necessidade de rever essa prática. Ademais, Lima *et al* (2007)





destacam a falta de apoio da escola ao iniciante, às dificuldades por ele vividas.

É perceptível que as dificuldades dos professores iniciantes podem ser tomadas como indicadores de avaliação dos currículos de formação inicial de professores, nos cursos de graduação em licenciatura, assinalando como os cursos dos professores formadores precisam ser alterados e como a prática em sala de aula precisa ser mais investigada nos cursos de formação de educadores. Nesse sentido, reafirma-se a observação de Guarnieri (1996) ao colocar o desconhecimento do professor sobre as condições materiais do contexto escolar em que a prática docente ocorre. Segundo a autora:

há indícios de que a formação básica parece voltar-se para uma visão realista da profissão, mas ainda está distante da realidade, não apresenta os problemas a serem enfrentados, não discute o que as professoras “assistem” nos estágios. Nota-se que há uma indefinição a respeito do que é a profissão docente, do que faz o professor na escola e especialmente na sala de aula. (GUARNIERI, 1996, p.144).

Outrossim, as dificuldades dos professores iniciantes podem ser tomadas como referência para a formação continuada de professores, problematizando com os docentes as possibilidades e limites para realização do seu trabalho, dialogando com suas queixas e oportunizando seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das dificuldades vividas pelo professor da escola fundamental no início da carreira permite registrar a frequência de questões relacionadas às condições de trabalho (incluindo limitação de espaço e insuficiência de recursos materiais), e permite, igualmente, constatar que o domínio de conteúdo figura entre os problemas. Contudo, boa parte das dificuldades estão vinculadas ao saber didático, a questões de natureza pedagógica e relacional.

Nesse sentido, considerando que o curso de Licenciatura constitui um lócus de formação do professor para a educação básica, trata-se de espaço-tempo para se dedicar ao estudo sobre “o que ensinar” mas, também, carece investir na reflexão crítica sobre: O que é ensinar/aprender na escola básica (?) Que escola básica temos (?) Quem são os estudantes da escola básica (?) Em que espaço/tempo vivemos (?) Qual é o papel da escola e da universidade no atual contexto (?) Que profissionais queremos formar (?) Que sociedade queremos ajudar a construir (?)

O cenário atual interroga a formação inicial no sentido de trabalhar a multidimensionalidade da formação docente, a saber, uma formação que contemple as dimensões técnica, política e humana, objetivando contribuir com a aquisição de conceitos, capacidades, atitudes, valores, com a desconstrução de preconceitos e a construção de uma sociedade mais justa e humana. (CANDAU, 1983; 2000, 2012). Nesse contexto, a atenção ao início da carreira e às dificuldades enfrentadas pelo iniciante constitui importante objeto a ser tomado – podendo lançar luzes não apenas para a licenciatura, mas para a formação continuada e as políticas educativas.

## REFERÊNCIAS

- CANDAUI**, Vera. A Didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAUI, Vera. (Org.). *A didática em questão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983, p.12-22.
- CANDAUI**, Vera. A Didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAUI, V. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p.149-160.
- CANDAUI**, Vera. (Org.) *Didática crítica intercultural: Aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CLANDININ**, D. J. Personal practical knowledge series developing rhythm in teaching: The Narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. In: *Curriculum Inquiry*, v.19, n.2, 1989. p.122-141.
- FREITAS**, Maria Nivalda de Carvalho. *O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, FUNREI, 2000. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- GABARDO**, Claudia Valéria Lopes. *O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino*. Joinville: UNIVILLE, 2012. (Dissertação, Mestrado em Educação). Disponível em: [http://univille.edu.br/community/mestrado\\_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao\\_Claudia\\_Valeria\\_Lopes\\_Gabardo.pdf&current=/Dissertacoes\\_turma\\_I](http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Claudia_Valeria_Lopes_Gabardo.pdf&current=/Dissertacoes_turma_I) Acesso em 12/02/2017.
- GABARDO**, Claudia Valéria Lopes e HOBOLD, Marcia de Souza. *O início da docência: investigando professores do ensino fundamental*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 03, n.05, ago-dez, 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/41/1> Acesso: 16/02/2017.
- GARCIA**, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento dos professores. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.
- GARCIA**, C. M. *Formação de professores; para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora Ltda., 1999.
- GATTI**, Bernadete Angelina. O início da carreira docente: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. *Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile. 2012, n.p. cdrom.
- GONÇALVES**, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora Ltda., 1995. p.141-169.
- GUARNIERI**, M. R. *Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão*. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas/Universidade Federal de São Carlos, 1996. (Tese, Doutorado em Educação).

**HUBERMAN**, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora Ltda., 1995. p.31-61.

**JAPIASSU**, H., MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

**LAMPERT**, M. How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*. v.55, n.2, 1985. p.178-194.

**LIMA**, Emília Freitas de; et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação & Linguagem*, Ano 10, n.15, jan-jun 2007, p.138-160.

**LIMA**, Maria de Lourdes Rocha. *A memória educativa no projeto de formação de professores do Ensino Superior: o fazer é sobretudo criação*. São Paulo: FAE/ Universidade de São Paulo, 1995. (Tese, Doutorado em Educação).

**LOURENCETTI**, G. C. *Procurando “dar sentido” a práticas pedagógicas na 5ª série: analisando dificuldades e/ou dilemas de professores*. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas/Universidade Federal de São Carlos, 1999. (Dissertação, Mestrado em Educação).

**PACHECO**, J. A., FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora Ltda., 1999.

**PAPI**, Silmara de Oliveira Gomes e MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações*. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.26, n.3, 2010, p.39-56.

**PEARSON**, J. M. T., HONIG, B. *Success for beginning teacher – the California new teacher project (1988-92)*. Sacramento: [s.n.], 1992. p.1-48.

**ROMANOWSKI**, Joana Paulin. Professores Principiantes no Brasil: questões atuais. *Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile. 2012, n.p. cdrom.

**SANTOS**, Lucíola Licínio C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 2001, p. 123-136.

**SILVA**, M. C. M. *O primeiro ano de docência: o choque com a realidade*. In: ESTRELA, M. T. Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora Ltda., 1997. p.51-80.

**SOUZA**, C. A. D. *Como tornar-se professor? Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores a partir de suas experiências iniciais na docência*. Juiz de Fora: FAE/UFJF, 1999. (Dissertação, Mestrado em Educação).

**VEIGA**, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001. p.75-98.

**VEENMAN**, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*. v.54, n.2, 1984. p.143-178.

**ZABALZA**, M. A. Os dilemas práticos na ação de professores. In: ZABALZA, M. A. *Diários de aula*. Porto: Porto Editora, 1994. p.61-77.

Recebimento-28/03/2017

Aprovação-25/05/2017

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

### *EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA SOBRE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES*

### *INCLUSIVE EDUCATION: A LOOK AT CURRICULAR ADAPTATIONS*

CAROLINE BORGES ZANATO<sup>1</sup>

ROBERTO GIMENEZ<sup>2</sup>

#### RESUMO

Reconhecidamente, as adaptações curriculares constituem uma possibilidade para atender às dificuldades de alunos com deficiência, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e contribuindo com o seu processo de aprendizagem. Todavia, existem muitas dúvidas, quanto à natureza dessas adaptações e seus respectivos desdobramentos sobre o processo de acolhimento dos alunos. Assim, o presente artigo busca discutir o papel das adaptações curriculares para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. De modo geral, são discutidos os níveis e categorias das adaptações, seus respectivos graus de efetivamente, bem como, o papel da equipe gestora e dos professores neste processo de inclusão. Além disso, são discutidos, também fatores que limitam os possíveis impactos das adaptações curriculares na educação básica.

**Palavras-chave:** Adaptação Curricular • Currículo • Educação Inclusiva.

#### RESUMEN

Reconocidamente las adaptaciones curriculares constituyen una posibilidad para atender las dificultades de alumnos con deficiencia, o que presenten dificultades de aprendizaje, favoreciendo a la apropiación del conocimiento y contribuyendo con su proceso de aprendizaje. Todavía, existen muchas dudas sobre la naturaleza de estas adaptaciones y sus respectivos desdoblamiento sobre el proceso de recepción de los alumnos. Así, el presente artículo objetiva discutir el rol de las adaptaciones curriculares para la inclusión de los alumnos con necesidades educacionales especiales en la red regular de enseñanza. De modo general, se discuten los niveles y categorías de las adaptaciones, sus respectivos grados de efectividad, así como el rol del equipo de gestión y de los maestros en este proceso de inclusión.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. carolborgesz@yahoo.com.br

2 Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo/Coordenador do Curso de Educação Física da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID e Professor do Curso de Educação Física da Universidade Nove de Julho. roberto.gimenez@unicid.edu.br

Además san discutidos también factores que limitan los posibles impactos de las adaptaciones curriculares en la educación básica.

**Palabras clave:** Adaptación Curricular • Currículo • Educación Inclusiva.

## ABSTRACT

Admittedly, curricular adaptations are a possibility to attend the difficulties of students with disabilities, or who present learning difficulties, favoring the appropriation of school knowledge and contributing to their learning process. However, there are many doubts as to the nature of these adaptations and their respective impacts in the process of welcoming pupils. Thus, the present article seeks to discuss the role of curricular adaptations for the inclusion of students with special educational needs in the regular network of education. In general, the levels and categories of adaptations, their respective degrees of effectiveness, as well as the role of the management team and teachers in this inclusion process are discussed. In addition, factors that limit the possible impacts of curricular adaptations in basic education are also addressed.

**Key words:** Curricular Adaptation • Curriculum • Inclusive Education.

## INTRODUÇÃO

Ao reconhecer que cada aluno aprende de uma maneira é possível compreender melhor a importância de adaptar o currículo de modo a atender às diferentes necessidades de aprendizagem de cada um, possibilitando que todos tenham a oportunidade de aprender. “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994, s/n).

Ao pensar em um currículo igual para todos, esquece-se das diferenças presentes em cada aluno, os conhecimentos já adquiridos, os diferentes ritmos de aprendizagem e suas possíveis dificuldades. É importante pensar que “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (BRASIL, 1998, p.31). Desse modo, é presumível assumir que o discurso curricular igualitário deixa de contemplar as efetivas necessidades de alunos com necessidades especiais, os quais, cada vez mais, têm chegado ao universo escolar.

Em linhas gerais, entende-se que o processo de aprendizagem deva ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades. Portanto, considera-se necessário que os contextos sejam flexíveis e norteados por um currículo que possa efetivamente atender às necessidades dos alunos.

Um currículo para ser inclusivo deve se adequar às habilidades, competências e necessidades dos alunos, valorizando sempre a diversidade. Para isso, este deve ser flexível, adaptável e desafiador a todos (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e

ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, s/n).

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na rede regular de ensino possam participar de forma efetiva do processo de ensino/aprendizagem, podem ser necessárias algumas adaptações no currículo regular para criar condições que favoreçam a inclusão.

Todavia, percebe-se, na literatura, uma discussão relativamente escassa acerca das eventuais adaptações curriculares que podem ser feitas a fim de acolher crianças e jovens na rede regular de ensino.

Por exemplo, alguns trabalhos discutem as dificuldades enfrentadas por professores de educação básica da rede pública e privada para incluir crianças com e sem deficiência (SANT'ANA, 2005; SILVEIRA, 2006; SMEHA e FERREIRA, 2008). De modo geral, prevalece o entendimento sobre a necessidade de existir uma aproximação entre a família e a escola para assegurar melhores condições de sucesso dos projetos de inclusão. Além disso, entende-se que os contextos sejam cruciais para caracterizar a ambiência necessária à inclusão. Por exemplo, entende-se que o contexto da educação infantil possa ser considerado mais inclusivo do que o ensino fundamental. Isso aconteceria uma vez que, nesse âmbito da educação, os professores passam um período de tempo maior com seus alunos, bem como não existem muitos professores que acompanham as turmas. Essa condição proporciona o estabelecimento de laços mais efetivos entre professores e alunos e amplia o conhecimento dos professores sobre os aprendizes, o que pode ser considerado crucial para o desenvolvimento de um projeto inclusivo. Entende-se, ainda, que, na educação infantil, pais e professores frequentemente estão mais próximos, articulação que é considerada saudável para maximizar as possibilidades de alcançar objetivos pedagógicos e acompanhar a vida diária das crianças com necessidades educacionais especiais.

Outro aspecto crucial diz respeito justamente à orientação do currículo e do projeto pedagógico, também substancialmente diferentes do ensino fundamental. Na Educação Infantil, o foco do projeto está concentrado nas crianças, ao passo que no ensino fundamental ele ancora-se no conteúdo (MAKIDA-DIONISIO, MARTINS e GIMENEZ, 2016).

Ao mesmo tempo, sabe-se, também, que a articulação dos professores em torno de uma proposta pedagógica, bem como a instituição de projetos colaborativos entre professores de escola regular com outros, de escola especial, apresentam desdobramentos amplamente satisfatórios para os processos de inclusão (GOMES e REY, 2007, GONÇALVES, ALMEIDA e TOYODA, 2011; VILARONGA e GONÇALVES, 2014).

Em que pese o conhecimento sobre essas variáveis que podem contribuir para processos de inclusão, testemunham-se muitas dificuldades no cotidiano dos professores. Em geral, elas ultrapassam as barreiras físicas, uma vez que envolvem também as dimensões da comunicação, as didático-pedagógicas e culturais (conf. SASSAKI, 2009).

Sem sombra de dúvida, a dimensão das adaptações curriculares merece um espaço no bojo dessa discussão (conf. MINETTO, 2008), sobretudo pelo fato de essas eventuais mudanças impactarem a instituição escolar em várias dimensões, bem como tornarem possíveis as mobilizações dos diferentes atores envolvidos na organização. Assim, o presente estudo tem por objetivo discutir o papel das adaptações curriculares na inclusão de crianças e jovens com deficiência na educação básica.

### ADAPTAÇÕES CURRICULARES

de acordo com Sebastian Heredero, entende-se como adaptação curricular ou adequação curricular, “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” (2010, p.199).

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos (BRASIL, 2001, p. 58).

As adaptações curriculares<sup>1</sup> constituem, então, uma possibilidade de atender às dificuldades específicas dos alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e incluindo-os no processo de ensino/aprendizagem, efetivando a sua participação na programação escolar de maneira tão normal quanto possível. Serão realizadas no “[...] currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1998, p.33).

Essas adaptações curriculares constituem-se em modificações progressivas do currículo regular, destinando-se aos alunos que necessitam de serviços e/ou situações especiais, devendo ocorrer pelo menor período possível, de forma a possibilitarem que esses alunos possam gradativamente participar de um ensino cada vez mais comum caminhando junto com seu grupo/classe (BRASIL, 1998).

O planejamento das adaptações curriculares deve ser pensado desde a construção coletiva do projeto pedagógico da escola, que necessita prever e respaldar as adaptações a serem realizadas. Segundo Sebastian Heredero (2010, p. 194), “a primeira atuação será descrever no Projeto Político Pedagógico, como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais”.

Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades



educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (BRASIL, 2001, p. 47).

O projeto político-pedagógico da escola deve ser um compromisso definido coletivamente, a partir de um processo de reflexão e discussão, expondo as suas intenções e delineando a sua identidade. Constituído por um processo democrático de decisões, este dará indicações para o trabalho pedagógico tanto no que diz respeito à organização da escola, quanto à organização da sala de aula (VEIGA, 1998).

A escola deve ter como ponto de referência para suas práticas escolares o seu projeto pedagógico, orientando e operacionalizando o currículo. Deve-se considerar que a escola flexibilize e diversifique seu funcionamento e práticas educacionais de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, favorecendo o processo de ensino/aprendizagem. Ao se identificarem as necessidades educacionais especiais dos alunos, é possível garantir recursos e meios favoráveis que apoiem o processo educacional, possibilitando a adoção de propostas curriculares diversificadas (BRASIL, 1998).

A partir de propostas curriculares que levem em consideração as características e peculiaridades dos alunos, é possível fazer adaptações que atendam às necessidades educativas e favoreçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo uma participação mais efetiva em todas as atividades escolares.

Para atender às necessidades de aprendizagens dos alunos, podem ser necessárias adaptações nos materiais, objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade, avaliação. Por isso, as adaptações curriculares realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual.

As adaptações realizadas no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar) correspondem às medidas de ajuste do currículo geral, como a organização escolar e os serviços de apoio. Essas adaptações devem proporcionar as condições estruturais para que ocorram as adaptações em sala de aula e individuais (BRASIL, 1998).

As medidas de ajuste efetuadas no currículo desenvolvido nas salas de aula dizem respeito à programação das atividades elaboradas para a sala, tais como a organização e os procedimentos didático-pedagógicos. Já as adaptações no nível individual focam predominantemente o aluno e, mais especificamente, almejam identificar os fatores que interferem em sua aprendizagem e atender às suas dificuldades (BRASIL, 1998).

As adaptações curriculares individuais devem ocorrer caso outras medidas como as adaptações grupais e atividades de reforço não derem resultado, constituindo-se como ajustes ou modificações que não podem ser compartilhados pelos demais alunos. Devem ocorrer pelo menor tempo possível e em ambiente menos restritivo, possibilitando que esse aluno possa, gradativamente, participar da maneira mais comum do ensino (HEREDERO, 2010).

Essas adaptações podem ser classificadas também de acordo com os elementos curriculares aos quais se referem, pertencendo a duas categorias: adaptações nos elementos de acesso, quando se referem a modificações nos elementos pessoais, materiais e de organização;

adaptações nos elementos curriculares básicos, quando se referem aos objetivos, conteúdos, metodologia, atividades de ensino aprendizagem e avaliação (HEREDERO, 2010).

Ajustes menores e/ou maiores no currículo podem ser necessários; estes devem sempre levar em consideração as necessidades educacionais especiais dos alunos de forma a atender às suas dificuldades e favorecer a sua aprendizagem.

Nesse sentido, as adaptações curriculares podem ser classificadas de acordo com o seu grau de significatividade, podendo ser denominadas como: adaptações curriculares extraordinárias, significativas, ou de grande porte; adaptações curriculares ordinárias, não significativas, ou de pequeno porte (HEREDERO, 2010).<sup>2</sup>

As adaptações curriculares significativas ou de grande porte são decisões e ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática; sendo assim, seu planejamento e execução são de responsabilidade de instâncias político-administrativas superiores (ARANHA, 2000a).

A implementação de uma adaptação curricular significativa ou de grande porte deve sempre ser precedida de uma avaliação criteriosa das reais necessidades do aluno, pois esta deve sempre favorecer o processo de aprendizagem. Essas adaptações devem “[...] permitir a alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhes sejam viáveis e significativos [...]” (ARANHA, 2000a, p.12).

Estas devem constituir-se como uma medida excepcional, devendo serem adotadas somente “[...] depois de haverem comparado cuidadosamente todas as circunstâncias que envolvem o aluno, e de terem fracassado outras medidas prévias, inclusive as adequações de pequeno porte” (HEREDERO, 2010, p. 205).

A direção escolar tem grande importância no planejamento e na implementação das adaptações curriculares significativas ou de grande porte, cabendo a ela:

1. permitir e prover suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino, de modo a atender à diversidade;
2. adotar propostas curriculares diversificadas e abertas, em vez de adotar concepções rígidas e homogeneizadoras do currículo;
3. flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de forma a atender à demanda diversificada dos alunos;
4. viabilizar a atuação de professores especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional (ARANHA, 2000a, p.12).

Como apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998), no que tange aos elementos curriculares, as adaptações significativas ou de grande porte podem ocorrer na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, na avaliação e na temporalidade (ANEXO A).

As adaptações de acesso ao currículo correspondem à criação de condições físicas, ambientais e materiais para a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais

na escola. Para isso, podem ser necessárias adaptações no ambiente físico escolar e nos materiais de uso comum em sala de aula, além de aquisição de mobiliário, equipamentos e recursos materiais específicos. A capacitação continuada dos professores e demais profissionais e a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e transitoriedade também constituem ações necessárias para a construção de um sistema educacional inclusivo (ARANHA, 2000a).

Os objetivos serão adaptados de forma a favorecer as oportunidades educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais; para isso, pode ocorrer a eliminação de objetivos básicos ou a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos. Essas alterações não cabem somente ao professor; é necessário que haja uma ampla análise antes dessa tomada de decisão, levando-se sempre em consideração as reais necessidades dos alunos, visando uma melhor aprendizagem e favorecendo a convivência destes com os demais alunos (ARANHA, 2000a; BRASIL, 1998).

Ao serem adaptados os objetivos, conseqüentemente também serão necessárias modificações nos conteúdos, que podem constituir adaptações nos conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos, e a eliminação de conteúdos básicos do currículo. A avaliação está diretamente associada a essas adaptações, sendo um meio para que o professor, juntamente com a equipe gestora, possa, com base nas alterações efetuadas anteriormente, avaliar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e decidir sobre seu percurso escolar (ARANHA, 2000a; BRASIL, 1998).

As adaptações na temporalidade devem se basear no ritmo próprio do aluno e no tempo que este necessita para aprender, podendo ser realizado um prolongamento no seu tempo de escolarização (ARANHA, 2000a; BRASIL, 1998).

Podem ser necessárias, também, adaptações no método de ensino e na organização didática, tais como uma organização diferenciada da sala com um número mais reduzido de alunos por turma e uma metodologia específica que atenda às necessidades particulares do aluno (ARANHA, 2000a; BRASIL, 1998).

De maneira geral, as adaptações curriculares de grande porte serão úteis para atender à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização (ARANHA, 2000a, p.12).

As adaptações significativas ou de grande porte devem ser sempre precedidas de uma criteriosa avaliação feita pela equipe gestora, por professores do ensino regular e professores especialistas, de forma a serem analisadas as reais necessidades dos alunos e os impactos dessas adaptações no processo de ensino/aprendizagem e na socialização dos alunos.

Diferentemente das adaptações curriculares significativas ou de grande porte, as adaptações curriculares não significativas ou de pequeno porte são de responsabilidade exclusiva do professor, não dependendo de ações de instâncias superiores nem de autorização. Constituem modificações realizadas no plano de ensino e ações desenvolvidas em sala de aula pelo professor (ARANHA, 2000b).

Para a elaboração de seu plano de ensino, o professor deve constatar a diversidade presente em sua turma e promover as adaptações necessárias para favorecer a participação de forma produtiva de todos os seus alunos no processo de ensino/aprendizagem. Esse planejamento deve considerar as características individuais dos alunos para atender às suas necessidades educacionais. Quando necessário, pode ser feito também um plano individualizado de ensino, que deve nortear as ações pedagógicas do professor, podendo ser elaborado com a ajuda de professores do ensino especial e apoio multiprofissional e atualizado constantemente de acordo com a evolução do aprendizado do aluno (ARANHA, 2000a).

Considerando a diversidade presente em sua sala e as necessidades individuais dos alunos, o professor tem a liberdade de promover as adaptações não significativas ou de pequeno porte, podendo ser estas organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos, avaliativas, nos procedimentos didáticos e atividades de ensino/aprendizagem e na temporalidade (ANEXO B).

As adaptações não significativas ou de pequeno porte não constituem uma extrema individualização do ensino; mesmo se adequando às necessidades do aluno, é “[...] possível estabelecimento de linhas gerais, ou adaptações de tipo que sejam passíveis de ser utilizadas com um grande número de alunos com características similares” (HEREDERO, 2010, p. 2001).

Cabe ao professor garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso a todos os aspectos do currículo, assim como planejar e executar ajustes que assegurem a participação de todos os alunos nas aulas.

No que se refere aos ajustes que cabem ao professor desenvolver e implementar para garantir o acesso do aluno com necessidades especiais a todas as instâncias do currículo escolar, encontram-se, de maneira geral:

- criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula;
- Favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação **do aluno com as pessoas com as** quais convive na comunidade escolar;
- favorecer a participação do aluno nas atividades escolares;
- atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- adaptar materiais de uso comum em sala de aula;
- adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação;
- favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso (ARANHA, 2000b, p. 10 e 11).

Medidas organizativas que facilitem o processo de aprendizagem, como ajustes na organização didática da aula, no espaço e agrupamentos, são essenciais para garantir o acesso ao currículo. Tais medidas podem constituir modificações nos materiais didáticos e na disposição física do mobiliário, na organização dos períodos para o desenvolvimento das atividades e na previsão do tempo para o desenvolvimento dos diferentes elementos do currículo na sala de aula (ARANHA 2000b; BRASIL, 1998).

As adaptações relativas aos objetivos e conteúdos podem incluir a priorização de determinados objetivos e áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação da sequência de conteúdos e a eliminação de conteúdos secundários. Esses ajustes nos objetivos e conteúdos que constam no plano de ensino do professor devem adequar-se às características e atender às dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais (ARANHA, 2000b; BRASIL, 1998).

Para atender às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais em relação à avaliação, o professor pode fazer modificações nas técnicas e nos instrumentos utilizados, como, por exemplo, possibilitar que um aluno cego faça a prova em braile e a apresente oralmente ao professor (ARANHA, 2000b; BRASIL, 1998).

No que diz respeito à temporalidade, podem ser feitos ajustes aumentando ou diminuindo o tempo previsto para determinado objetivo ou conteúdo, como a demanda de um maior tempo para os alunos surdos nas atividades exclusivamente verbais ou para alunos cegos em atividades escritas (ARANHA, 2000b; BRASIL, 1998).

Ao levar em consideração as diferentes formas de aprender dos alunos, o professor pode ter que realizar adaptações referentes aos procedimentos didáticos e às atividades, a partir da seleção de métodos mais adequados para o aluno, introduzir atividades complementares e/ou alternativas, alterar o nível de complexidade das atividades, adaptar materiais (ARANHA, 2000b; BRASIL, 1998).

Para que as adaptações curriculares sejam efetivas é fundamental:

**Que o professor esteja constantemente atento a seu aluno**, para identificar de que conhecimentos ele já dispõe (relacionados com o tema de cada unidade de conteúdo), e que necessidades educacionais apresenta;

**Que o professor use de sua criatividade** para criar formas alternativas de ensinar, que respondam às necessidades identificadas;

**Que o professor use continuamente da avaliação** para identificar o que precisa ser ajustado no processo de ensinar (ARANHA, 2000b, p. 30, grifo do autor).

Para nortear as ações pedagógicas do professor e a elaboração das adaptações curriculares é recomendado que seja feita uma avaliação diagnóstica do aluno, sempre que possível com o auxílio de um professor especialista e de uma equipe multidisciplinar, possibilitando, assim, que o professor tenha o maior número possível de informações a respeito da deficiência e das dificuldades e necessidades de aprendizagem do aluno, viabilizando a implementação de ações mais efetivas quanto à aprendizagem.

Pensando mais especificamente no panorama da inclusão no Brasil, constatam-se alguns fatores limitantes. Em primeiro lugar, evidenciam-se documentos legais apontando diretrizes que devam orientar o currículo e a prática pedagógica dos professores para o trabalho com a Educação Especial. Em outras palavras, aquelas chamadas adaptações de grande porte, ou de natureza significativa, são propostas. Contudo, em decorrência de se tratar de um país de dimensões continentais, percebe-se que os possíveis impactos dessas propostas tornam-se

minimizados. Isso aconteceria em decorrência de carência de informações em regiões afastadas dos grandes centros, por carência de recursos financeiros, humanos e materiais.

Em face dessas dificuldades, muitas adaptações mais amplas ficam esquecidas e atribui-se maior importância às mudanças típicas do segundo nível, ou seja, aquelas denominadas adaptações de pequeno porte. Isso aconteceria porque, ao se depararem com os mais diversos contextos, marcados por crianças com dificuldade e turmas muito heterogêneas, os professores se defrontam com a necessidade de recorrer a adaptações individuais ou pontuais. Vale ressaltar que, embora elas atendam a uma demanda imediata e oriunda de uma condição específica, não são suficientes para cumprir de forma satisfatória com os requisitos necessários aos processos inclusivos. Vale ressaltar que, no âmbito nacional, é possível que elas sejam as mais frequentes.

Embora essas adaptações sejam as mais frequentes, em muitas ocasiões não acontecem apenas no âmbito da temporalidade, ou de recursos materiais disponíveis. Raramente, identificam-se adequações substanciais no nível dos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino. Para que essas adequações acontecessem seria necessária uma ambiência escolar convidativa e que valorizasse o trabalho em conjunto dos professores. Seria necessário que a atuação dos gestores fosse amparada por princípios democráticos e que valorizassem a experiência e a troca entre os professores (GIMENEZ, 2010). Essa visão sistêmica e de complexidade pode ser considerada relativamente rara entre os gestores.

Além disso, a formação dos professores parece não dar conta da complexidade típica desses contextos desafiadores de atuação profissional (GIMENEZ e SILVA, 2014). Os modelos lineares e de certeza que caracterizam os programas de formação de professores no âmbito nacional contribuem para dificultar esse olhar mais amplo sobre os processos de inclusão e sobre o seu próprio percurso formativo. Desse modo, não é raro que professores, quando se deparam com contextos de inclusão, substancialmente marcados por situações inusitadas e de dificuldade, argumentam não estarem preparados pelo fato de não se oferecer nenhum curso para a sua qualificação.

Os modelos de formação profissional ancorados em propostas diretivas e distantes da construção do conhecimento amparada na pesquisa e em projetos colaborativos ainda são frequentes nos programas ou cursos de graduação em Pedagogia e demais Licenciaturas. Tal fato impõe uma dificuldade muito grande à atividade profissional dos professores que, em grande parte das vezes, dependem de um direcionamento, de propostas prescritivas que, obviamente, não dão conta dos desafiadores contextos de inclusão de crianças e jovens com deficiência.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de grande importância que os alunos com necessidades educacionais especiais possam vivenciar as experiências escolares no ensino regular juntamente com seus pares, sendo garantido a todos um ensino de qualidade e uma participação ativa no processo de aprendizagem. Para isso, podem ser necessárias adaptações no currículo regular.

Contudo, somente uma criteriosa avaliação das reais necessidades dos alunos e a análise dos tipos de adaptações irão favorecer a sua aprendizagem, o que não cabe somente aos professores, mas sim a toda a equipe escolar e, se necessário, a instâncias superiores.

As adaptações devem ser constantemente avaliadas e revisadas, partindo sempre de medidas menos significativas antes de propor medidas maiores, possibilitando, tanto quanto possível, a aprendizagem de todos os alunos, valorizando o trabalho em grupos colaborativos.

Ao mesmo tempo, entende-se que no Brasil a efetividade dessas adaptações possa ser afetada em decorrência das dimensões territoriais do país e das próprias concepções que norteiam a atuação dos gestores e professores da educação básica. Desse modo, na maioria das vezes, muitas adaptações ficam delegadas aos professores, no âmbito da gestão de suas turmas.

Esse problema pode ser considerado maior, ao se levar em consideração que os professores não se sentem preparados para lidar com a grande incerteza típica dos contextos de inclusão.

## NOTAS

- 1 Para a construção do presente texto optou-se por utilizar o termo adaptações curriculares por ser este o utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.
- 2 Para o presente texto serão utilizados os termos adaptações curriculares de pequeno porte ou não significativas e adaptações curriculares de grande porte ou significativas por se compreender que estas exprimem melhor a abrangência e significatividade de cada uma.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA**, M.S.F. **Projeto Escola Viva** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000a.
- ARANHA**, M.S.F. **Projeto Escola Viva** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000b.
- BRASIL**. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- GIMENEZ, R.**. Educação Física Escolar e Inclusão. *In*: Walter Roberto Correia, Daniel Carreira Filho. (Org.). **Educação Física Escolar: docência e cotidiano**. 1ed. São Paulo: CRV, 2010, v. 1, p. 39-48.
- GIMENEZ, R.**; SILVA, M. H. A. Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. **Revista @mbienteeducação**, v. 7, p. 266-274, 2014.
- GOMES**, C. e REY, F.L.G. Inclusão escolar: representações compartilhadas da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.27, n.3, p.406-417, 2007.
- MAKIDA-DIONÍSIO**, C.; MARTINS, I.C. e GIMENEZ, R. Inclusão escolar: uma reflexão sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Comunicações**, v.23, n.2, p. 207-224, 2016.
- MENDES**, E.G.; ALMEIDA, M.A. e TOYODA, Y.C. Inclusão escolar pela via de colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, v.41, p.80-93, 2011.
- MINETTO**, M.F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo o desafio**. São Paulo: Ipbex, 2008.
- SASSAKI**, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, Ano XII, mar/abr, p. 10-16, 2009.
- SEBASTIAN** HEREDERO, E. **A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education (Print). Maringá, v. 32 n 2, p. 193-208, 2010.
- SANT'ANA**, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v.10, n.2, p.227-234, 2005.
- SILVEIRA**, F.F. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n.1, p.79-88, 2006.



**SMEHA**, L.N. e FERREIRA, I.V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v.21, n.31, p.37-48, 2008.

**STAINBACK**, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

**UNESCO. Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2017.

**VEIGA**, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

**VILARONGA**, C.A.R. e MENDES, E.G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.95, n.239, p.139-161, 2014.

Recebimento 14/04/2017

Aprovação 26/06/2017



## ANEXOS

### ANEXO A – ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE GRANDE PORTE OU SIGNIFICATIVAS

#### Adaptações Curriculares Significativas

##### Elementos curriculares, modalidades adaptativas

##### Objetivos

eliminação de objetivos básicos

introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos

##### Conteúdos

introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos;

eliminação de conteúdos básicos do currículo

##### Metodologia e Organização Didática

introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem

organização

introdução de recursos específicos de acesso ao currículo

##### Avaliação

introdução de critérios específicos de avaliação

eliminação de critérios gerais de avaliação

adaptações de critérios regulares de avaliação

modificação dos critérios de promoção

##### Temporalidade

prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília - MEC/SEF/SEESP, 1998, p. 38 e 39.

## ANEXO B – ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE PEQUENO PORTE OU NÃO SIGNIFICATIVAS

### Adaptações Não Significativas do Currículo

#### Organizativas

- organização de agrupamentos
- organização didática
- organização do espaço

#### Relativas aos objetivos e conteúdos

- priorização de áreas ou unidades de conteúdos
- priorização de tipos de conteúdos
- priorização de objetivos
- sequenciação
- eliminação de conteúdos secundários

#### Avaliativas

- adaptação de técnicas e instrumentos
- modificação de técnicas e instrumentos

#### Nos procedimentos didáticos e nas atividades

- modificação de procedimentos
- introdução de atividades alternativas às previstas
- introdução de atividades complementares às previstas
- modificação do nível de complexidade das atividades eliminando componentes
- sequenciando a tarefa
- facilitando planos de ação
- adaptação dos materiais
- modificação da seleção dos materiais previstos

#### Na temporalidade

- Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília - MEC/SEF/SEESP, 1998, p.35.

## RESENHA DO LIVRO "POLÍTICA EDUCACIONAL"

DE: ENEIDA OTO SHIROMA, MARIA CÉLIA MARCONDES DE MORAES,  
OLINDA EVANGELISTA.

4. ED. RIO DE JANEIRO: LAMPARINA, 2011.

GISELE PEDROSO DE ALMEIDA MESSORA<sup>1</sup>

As autoras do presente livro, doutoras em educação, são pesquisadoras da área de políticas educacionais, e atuam na formação de professores e pesquisadores, atualmente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Eneida Oto Shiroma é vice-líder de um Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Maria Célia Marcondes de Moraes é pesquisadora junto ao programa da pós-graduação da referida universidade, já foi membro da Comissão de Acompanhamento dos Programas de Pós-graduação em Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Comitê Assessor da Área de Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Olinda Evangelista é aposentada pela universidade e realiza seu trabalho de maneira voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade (PPGE-CED-UFSC).

*Política Educacional*, da Lamparina Editora, tem 126 páginas e está dividido em três capítulos, sendo o Capítulo I intitulado de "Reformas de ensino, modernização administrada". O capítulo II, chamado "Os arautos da reforma". E o capítulo III, com o nome "A reforma como política educacional dos anos 1990". Parte desse livro resulta da pesquisa integrada "Educação continuada: formação de educadores para um mundo em mudança", realizada com apoio do convênio entre a CAPES e o British Council (organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais, que promove a cooperação entre o Reino Unido e o Brasil, nas áreas de língua inglesa, artes, esportes e educação).

É entre as décadas de 1930 e 1990 que as autoras concentram os dados apresentados e discorrem sobre como as políticas educacionais implementadas no Brasil nesse período foram cuidadosamente articuladas e planejadas pelos governos. O termo "arautos" é designado aos intelectuais afinados com essas políticas, que deram sustentação às reformas propostas.

A obra retrata a história política da educação brasileira, destacando a leitura de importantes documentos nacionais e internacionais de órgãos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), Oficina Regional

1 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2008) e Letras pela UNIFIEO (2005). Já atuou como docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Trabalhou na Gestão Escolar, como Coordenadora Pedagógica e Diretora de Escola, além de atuar como Tutora (orientadora de estudos) na Formação Continuada de Professores em Programas desenvolvidos pelo MEC e Secretaria de Educação Básica (SEB), como Pró Letramento e PNAIC, ambos na área de Alfabetização e Linguagem.

de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), além de dados estatísticos sobre índices de analfabetismo, estrutura física das escolas e nível de formação dos professores da educação básica (dados estes acompanhados de uma crítica pelo ritmo desenfreado da busca pelo diploma em instituições privadas de ensino superior, que veem a educação como um negócio extremamente lucrativo, segundo as autoras).

O livro começa explorando as questões educativas que ganharam mais destaque nos debates políticos a partir da década de 30, chamando-as de *Primeiro ato*, quando se propagou a ideia de que a educação seria capaz de solucionar problemas de ordem social, econômica e política do país, e vai discorrendo sobre como as políticas públicas educacionais foram sendo elaboradas e implementadas pelos respectivos governos.

Em seguida, discorre sobre os fatos mais importantes ocorridos na época que pretende retratar, sob a ótica das políticas públicas voltadas à educação, sempre de maneira clara, objetiva e crítica, destacando os seguintes acontecimentos: A elaboração da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em julho de 1934, quando Getúlio Vargas realiza diversas declarações a respeito da educação, enfatizando sua importância na formação política do povo. Depois, em 1937, com a implantação do Estado Novo, a educação tem seu papel definido no projeto de nacionalidade idealizado pelo Estado, com menos destaque do que na Constituição anterior, mas com uma função clara de equilibrar a questão social e evitar manifestações ideológicas.

O *Segundo Ato*, segundo as autoras, compreende as reformas dos anos 1940, quando, em 1942, inicia-se uma reforma, com a implementação das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, complementadas em 1945, prevendo a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além de organizar os ensinos primário, secundário e normal, ensino comercial e ensino agrícola. Inicialmente chamado de Serviço Nacional dos Industriários e, posteriormente, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), esse sistema de ensino paralelo ao oficial foi criado a fim de fortalecer o ensino industrial, como estratégia de atendimento à demanda econômica da classe trabalhadora comprometida com a produção fabril.

Destaque para uma constatação de que as Leis Orgânicas permitiram a persistência de um dualismo que infelizmente ainda não conseguimos resolver até hoje aqui no Brasil: aos pobres é destinado um ensino primário e profissionalizante, de maneira precária e acelerada, para o mercado de trabalho que necessita de mão de obra barata; aos ricos é oferecida a educação secundária e o ensino superior, permitindo-lhes uma melhor preparação para alçar cargos que necessitam de profissionais mais qualificados.

Findados os anos ditatoriais do Estado Novo, foi promulgada a Nova Constituição, com a promessa de liberdade e direito à educação para todos, em todos os níveis, conforme pregava a Carta de 1946. Em 1948 uma comissão de especialistas elaborou e enviou ao Congresso Nacional uma proposta sobre os novos rumos da educação brasileira. Os debates duraram até 1961 e terminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 de dezembro daquele ano.

Assim começa o *Terceiro Ato*, com as Reformas dos anos 1960 e 1970. Em janeiro de 1964, João Goulart propôs o Plano Nacional de Alfabetização (PNE), inspirado no método Freiriano, a fim de alfabetizar 5 milhões de brasileiros até 1965, visando aumentar o número de eleitores, uma vez que o voto não era facultativo aos analfabetos. Entretanto, com o golpe militar em abril de 1964, uma das primeiras ações do governo foi extinguir o PNE.

As reformas que vieram a partir do golpe tinham claramente o objetivo de formar capital humano para o mercado de trabalho, estimular hábitos de consumo, total controle sobre a produção intelectual, cultural e artística, além de integrar a educação aos planos de desenvolvimento e segurança nacionais. O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), planejado por economistas, estampa exatamente essa visão de que a educação deve acelerar o processo de desenvolvimento econômico do país, formando cidadãos aptos a produzir lucros individuais e sociais. Em 1967 foi promulgada a Constituição, que não previa percentuais mínimos a serem destinados à educação.

Na década de 70, a crise econômica foi instaurada e o regime militar, pressionado. A educação foi incluída nas políticas sociais e surge o Plano de Desenvolvimento Econômico (PDE), com programas e ações voltados à população mais carente. A educação perde, então, seu papel de formar o cidadão para o mercado de trabalho, e passa a ser encarada como a chave para a diminuição das desigualdades sociais.

Em 1979, com a anistia decretada, muitos intelectuais retornaram ao Brasil e reforçaram movimentos oposicionistas, preocupados com os rumos sociais, políticos e educacionais do país. A partir de 1982, com a eleição direta e governadores, foi organizado o Fórum de Secretários Estaduais de Educação, objetivando uma educação pública de qualidade, estudando a questão da diversidade regional do Brasil e buscando fortalecer a participação dos estados nas novas propostas de políticas educacionais. Era preciso mudar o cenário em que se encontrava a educação nacional.

Findado oficialmente em 1985, o regime militar deu lugar à "Nova República". No campo da educação, pouca coisa mudou, principalmente no que diz respeito ao seu financiamento. Foi criada a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e iniciou a campanha para a municipalização do ensino de 1º grau.

Esse novo cenário recebe das autoras o nome de Berço do consenso, *Quarto Ato*. Mesmo com o fim da ditadura, os militares ainda detinham o poder e, aos poucos, políticos que os apoiavam, estavam voltando aos cargos de liderança. Novos partidos de oposição começaram a se organizar e criaram associações científicas e sindicais da área da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Esses educadores reivindicavam a criação de um sistema nacional de educação orgânico, lutavam por uma educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado.

Em 1987 começam as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Aprovado apenas em 1996, o projeto da LDBEN acabou não atendendo às

expectativas da comunidade acadêmica. Após muitas manobras políticas, o texto aprovado na verdade era um substitutivo do original.

Nos anos 90, os governantes tentam sair da crise econômica que foi instaurada nos anos 80, no Brasil e em outras partes do planeta. As mudanças propostas por Collor inseriram o Brasil na economia mundial, mas apresentaram aos brasileiros uma dura realidade. Embora especialistas indicassem que o progresso tecnológico não chegaria tão facilmente ao Brasil, devido ao fato de ocuparmos posição não privilegiada na divisão internacional do trabalho, ainda assim o governo optou por abrir nosso mercado para produtos importados, quando a indústria nacional estava começando a reestruturar seu processo de produção. Por razões óbvias, em pouco tempo, foi possível observar que os produtos nacionais não conseguiam competir com os importados.

Nos anos seguintes é possível constatar que a qualificação profissional dos trabalhadores ganha papel de destaque no cenário mundial da educação e passa-se a acreditar que o cidadão do século XXI precisava dominar os códigos da modernidade. Nesse contexto, a educação passa a ser a peça chave que vai resolver essa questão da competitividade.

É a partir dessa realidade econômica, política e social que várias organizações, entidades e agências multilaterais passam a se interessar pela educação e começam a realizar estudos e levantamento de dados, que dão origem a documentos, propostas e orientações de como países da América Latina e Caribe devem pensar e definir suas políticas públicas voltadas à educação de seus países.

No Brasil, essas soluções começaram a ser implantadas no governo de Itamar Franco, quando foi elaborado o chamado "Plano Decenal"<sup>1</sup>. No governo de Fernando Henrique Cardoso, esse ideário foi concretizado.

As autoras discorrem sobre as metas e estratégias desenhadas em Jomtien, retratando alguns problemas enfrentados na interpretação e execução destas soluções. Explanam também os lemas da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe (CEPAL) nos anos 1990 - Cidadania, Competitividade e Equidade, as delineações da UNESCO sobre educação para o século XXI, resumem a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, além das prioridades e estratégias para a educação definidas por um banco (o Banco Mundial).

Finalmente, a obra encerra com informações sobre como uma política nacional de educação é muito mais do que legislações propostas muitas vezes por pessoas que pouco estão familiarizadas com o ambiente educacional, além de ser extremamente afetada por questões financeiras. O Brasil enfrenta ainda a questão de ser um país com dimensões continentais, com 27 sistemas estaduais de ensino e 5.600 sistemas municipais, o que dificulta a ideia de política nacional.

A presente obra destaca a importância de se definir prioridades, como a garantia ao acesso e permanência na escola, além de intervenções de natureza avaliativa, como o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

e do Exame Nacional de Cursos (Provão), na tentativa de abranger o ensino fundamental, médio e superior, além de programas que garantam a distribuição de recursos diretamente ao estabelecimento de ensino. Outro ponto destacado é a necessidade de se pensar políticas voltadas à formação do gestor educacional, educação de jovens e adultos, educação indígena.

O último capítulo transcorre ainda sobre a reforma da educação básica, com seus muitos problemas a serem estudados e resolvidos pelo Ministério da Educação (MEC); do Ensino Superior, que passa por um delicado período em que a qualidade de seu ensino está colocada à prova, além do crescente embate entre universidade pública X universidade privada; além do delicado caso da formação dos professores.

Em seguida, são apresentadas tabelas com a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por gênero, taxa de escolarização, taxa de reprovação, nível de proficiência dos alunos, grau de formação docente e, por último, uma com os grandes temas da reforma educativa na América Latina, com problemas e soluções propostas, sempre com uma análise crítica do que é mostrado.

Ao final, a obra ainda traz um apêndice, com um recorte até o ano 2000, de leis / decretos / medidas provisórias / pareceres, no que tangem à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, técnico, educação profissional, ensino superior, educação especial e formação de professor. As autoras destacam que mencionam apenas os mais relevantes, e classificam como "inusitada" a capacidade que a reforma educacional em curso tem de produzir documentos. O livro é encerrado com dois anexos, o DECRETO 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências; e o DECRETO 3.554, de 7 de agosto de 2000, com uma nova redação ao §2º do artigo 3º do decreto 3.276. E, finalmente, uma bibliografia comentada pelas autoras.

Leitura muito importante para estudiosos das áreas de políticas públicas em educação e de formação de professores, esse livro faz uma síntese objetiva de como se deu o processo histórico da elaboração da política educacional no Brasil, com dados e leituras de documentos indispensáveis ao pesquisador dessas áreas. Infelizmente, fica claro que a educação pública de qualidade não era prioridade no período histórico retratado na obra; além de ser possível questionar a ação de alguns órgãos multilaterais que norteiam a educação nacional e os países da América Latina e Caribe até os dias atuais.

### NOTA DE FIM

Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, com a participação dos governos de 155 países, agências internacionais, Organizações Não Governamentais (ONG's), associações e personalidades ligadas ao campo da educação.

Recebimento-07/04/2017

Aprovação -20/04/2017



## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

### Envio de colaborações

As colaborações devem ser encaminhados pelo correio eletrônico [ambiente.educacao@unicid.edu.br](mailto:ambiente.educacao@unicid.edu.br).

As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;
3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

### Orientações aos colaboradores

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a

colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.

2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que citada a fonte.
5. Os artigos, entrevistas, resenhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

#### Análise e seleção das colaborações

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

#### Formatação

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.
2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas

do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.

5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

#### Exemplos de referências

- Livros

1. Livro com um autor

**SILVA**, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

**PEREIRA**, P. A. ; **WATANABE**, O.K.; **TFAUNI**, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: **MENESES**, J.G.C., **BATISTA**, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

**HAAS**, C. M. *et al.* Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: **MENESES**, J.G. C., **BATISTA**, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

**MACHADO**, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: **MOTA**, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

**FURLANETTO**, E. C. Formação contínua de professores; aspectos simbólicos. Psicologia da Educação, n.19, p. 39-53, 2o sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

**ZACHARIAS**, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

**ALMEIDA**, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

### Imagens

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.
2. Câmaras digitais caseiras ou semiprofissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).
3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.
4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.
5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

### Tabelas

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.

