VIII Encontro de Políticas Públicas e Formação de Professores

Diálogos e resistências no cenário educacional brasileiro

ANAIS ELETRÔNICOS

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
03 e 04 de setembro de 2019

VIII Encontro de Políticas Públicas e Formação de Professores

Diálogos e resistências no cenário educacional brasileiro

Anais Eletrônicos

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
03 e 04 de setembro de 2019

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação
Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais

Anais Eletrônicos do VIII Encontro de Políticas Públicas de Educação e Formação de Professores
Diálogos e resistências no cenário educacional brasileiro
(Publicação Eletrônica)

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. As comunicações e os banners apresentados durante o evento e, por conseguinte aqui publicadas refletem as opiniões dos seus autores e não as da Universidade Cidade de São Paulo ou a de seus organizadores.

Endereço para correspondência
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
Tatuapé: Rua Cesário Galeno, 448/475 - Tatuapé - São Paulo/SP - CEP 03071-000
Pinheiros: Rua Butantã, 285 - Pinheiros - São Paulo/SP - CEP 05424-140
www.unicid.edu.br

Serviços Editoriais
Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:
Luiz Dalmacir

Distribuição Gratuita

Sistema de Bibliotecas do Grupo Cruzeiro do Sul Educacional

E56 Encontro de políticas públicas de educação e formação de professores: diálogos e resistências no cenário educacional brasileiro (8.: 2019: São Paulo, SP).

Anais do VIII Encontro de políticas públicas de educação e formação de professores: diálogos e resistências no cenário educacional brasileiro, Setembro de 2019 / organização Celia Maria Haas, Eric Ferdinando Kanai Passone, Margaréte May Berkenbrock Rosito, Roberto Gimenez. São Paulo : Cruzeiro do Sul Educacional, 2019.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-80172-28-3 (e-book)

1. Políticas públicas - encontro. 2. Formação de professores. 3. Educação no Brasil. I. Haas, Celia Maria, org. II. Passone, Eric Ferdinando Kanai, org. III. Rosito, Margaréte May Berkenbrock, org. IV. Gimenez, Roberto, org. IV. Título

CDD 370

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

Reitor
Prof. Dr. Luiz Henrique Amaral

Pró-Reitoria de Graduação
Profª. Drª. Amelia Maria Jarmendia Soares

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Tania Cristina Pithon-Curi

Pró-Reitor de Educação a Distância
Prof. Dr. Carlos Fernando de Araujo Jr.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora
Profª. Drª. Vanda Mendes Ribeiro

Vice-Coordenadora
Profª; Drª. Ecleide Cunico Furlanetto

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS

Coordenadora
Profª. Drª. Sandra Lucia Ferreira

Vice-Coordenador
Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Comissão Organizadora
Profª. Drª. Celia Maria Haas
Profª. Drª. Margaréte May Berkenbrock-Rosito

Comissão Científica
Prof. Dr. Eric Fernando Kanai Passone (Presidente)
Prof. Dr. Roberto Gimenez (Vice-Presidente)

Pareceristas Ad Hoc

Adelina de Oliveira Novaes (UNICID), Adriana Missae Momma-Bardela (UNICAMP) Adriana Beatriz Botto Alves Vianna (UNICID), Adolfo Ignacio Calderón (PUCCAMP), Ana Sílica Moço Aparício (USCS), Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis (UNICAMP), Angela Maria Martins (UNICID), Carlos Bauer (UNINOVE), Celi Espasandin Lopes (UNICID), Cristiane Machado (UNICAMP), Rogério Alacântara (Secretaria de Educação Municipal/SP), Dirceu Zaleski Filho (UNICID), Douglas Emiliano Batista (USP), Ecleide Cunico Furlanetto (UNICID), Evaldo Piolli (UNICAMP), Gilcia Maria Salomon Bezerra (UNICID), Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE), Lucila Pesce (UNIFESP), Jason Mafra (UNNOVE), José Eduardo de Oliveira Santos (UNINOVE), José Rubens Jardilino (UFOP), Julio Gomes Almeida (UNICID), Karina Klink (UFU), Marcelo Donizete da Silva (UFOP), Marcelo de Abreu Cesar (UNICID), Margaréte May Berkenbrock-Rosito (UNICID), Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (UNICID), Maria de Fátima Abdalla (UNISANTOS), Maria Heloísa Aguiar da Silva (UNICID), Nonato Assis de Miranda (USCS), Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP), Ricardo Casco (UNIB), Rodrigo Barchi (UNIB), Sandra Lúcia Ferreira (UNICID), Sandra Zákia Lian Sousa (USP), Sanny da Silva Rosa (USCS), Teresa Adrião (UNICAMP), Vanessa de Mattos (UNICID).

Comissão de Apoio

Jefferson Borges Cordeiro, Elizabeth de Aguiar Mattiasi, Gladys Roberta Garcia, Igor Leite Sousa, Maikel Linares, Renata Castanheira Halada, Thalita Cristina Prudencio de Amorim, Vitória Régia de Souza Elias.

Avaliadores de Pôsteres

Maria Heloisa Aguiar da Silva, Kamila Lima de Santana, Ana Angélica Markic, Isabela Ventreschi Carrenho, Luis Carlos Rigonati, Adelina Novaes, Julio Gomes de Almeida, Angela Maria Martins, Roberto Gimenez, Ecleide Cunico Furlanetto, Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz, Maria Lucinalva da Silva, Janete de Fátima Mendonça, Monica Ribeiro Nunes, Viviane Spadaro Di Gesú, Ana Paula Faustino Ferber.

Coordenadores de Salas - Comunicações Orais

Margaréte May Berkenbrock-Rosito, Roberto Gimenez, Ana Paula Faustino Ferber, Vanda Mendes Ribeiro, Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz, Ecleide Cunico Furlanetto, Julio Gomes de Almeida, Eric Ferdinando Kanai Passone, Monica Ribeiro Nunes, Fernanda Evelin Camarço de Souza, Karina Alves Biasoli, Giseli Passador Lombardi.

Sumário

Apresentação..... 19

Parte I
Comunicação Oral

EIXO TEMÁTICO 1
SUBJETIVIDADES, FORMAÇÕES E APRENDIZAGENS

01. Narrativas autobiográficas no curso de pedagogia..... 23
⁜ *Juliana Paiva Pereira de Souza*
⁜ *Margaréte May Berkenbrock-Rosito*

02. Narrativas virtuais de uma experiência estética na educação interdimensional..... 27
⁜ *José Hamilton Alves de Oliveira*
⁜ *Margaréte May Berkenbrock-Rosito*

03. A liderança em narrativas de pessoas cegas..... 31
⁜ *Márcio Ramos de Souza*
⁜ *Maria da Conceição Passeggi*

04. Autobiography workshop: narrativas de si e aprendizagem do inglês para o mundo de trabalho..... 36
⁜ *Joseph Tolulope Ogunjimi*
⁜ *Maria da Conceição Passeggi*

05. Blogosfera: nova territorialidade na formação universitária de professores da educação básica..... 41
⁜ *Luciano Nobre Resende*

06. Formação docente e alteridade na multiculturalidade: estudantes imigrantes da rede pública de São Paulo..... 46
⁜ *Monica Ribeiro Nunes*
⁜ *Adelina de Oliveira Novaes*

07. Educomunicação e Políticas Públicas: reflexão epistemológica e relatos de experiências..... 53
⁜ *Tiago Silvio Dedoné*
⁜ *Lucia Villas-Bôas*

08. O parque como espaço educativo da criança com deficiência intelectual na educação infantil..... 57
⁜ *Thalita Cristina Prudencio de Amorim*
⁜ *Roberto Gimenez*

09. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: percepções de professores alfabetizadores..... 62
⁜ *Sarah Soares Gomes*
⁜ *Julio Gomes Almeida*

10. A experiência docente com educandos em ambiente de privação de liberdade..... 67
⁜ *Claudia Almeida do Prado*
⁜ *Ecleide Cunico Furlanetto*

11. Travessia: o poder transformador da autonomia e do protagonismo do aluno..... 72
⁜ *Juliana Maria da Silva Minguetti*
⁜ *Maria da Conceição Passeggi*

12. Certificação de competências: bases teóricas e legais..... 76
⁜ *Sami Eduardo José Schinasi*
⁜ *Ana Claudia Carelle*
⁜ *Júlio Gomes Almeida*

13. Práticas pedagógicas consonantes aos perfis e singularidades dos alunos da educação de jovens e adultos..... 80
⁜ *Wanderlei Evaristo de Mattos*
⁜ *Celi Espasandin Lopes*

14. A integração da tecnologia na educação conceituando com o Plano Nacional de Educação 2014-2024..... 85
⁜ *Maikel Linares*
⁜ *Celi Espasandin Lopes*

15. Estilos de aprendizagem como contribuição para ensino-aprendizagem dos alunos da modalidade à distância..... 90
⁜ *Nádia Alcântara da Silva*
⁜ *Juliano Schimiguel*

16. Os jogos como instrumento de aprendizagem no curso técnico de administração de empresas..... 95
⁜ *Sidinei Cícero Alves da Conceição*
⁜ *Júlio Gomes de Almeida*

EIXO TEMÁTICO 2
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO

17. Formação docente em Avaliação Educacional: problematizações e necessidades..... 100
⁜ *Ocimar Alavarse*
⁜ *Pâmela Felix Freitas*
⁜ *Valéria Aparecida de Souza Siqueira*

18. Indisciplina na escola: diferentes sentidos assumidos no universo escolar..... 105
⁜ *Renato Carlos da Silva*
⁜ *Sami Eduardo José Schinasi*
⁜ *Ana Claudia Carelle*
⁜ *Júlio Gomes Almeida*

19. O brincar e a brincadeira no olhar das famílias numa escola infantil na baixada santista..... 109
⁜ *Ubirajara da Silva Caetano*
⁜ *Sandra Regina T. Freitas da Silva*

20. Creches subvencionadas: um estudo sobre organização do trabalho pedagógico nas creches do município de Itaquaquecetuba..... 113
⁜ *Raquel Ferreira Costa*
⁜ *Érika Sarkissian da Costa*
⁜ *Rogério Sarkis da Costa*

21. Matematicando com pequenos cientistas..... 119
⁜ *Márcia Rosa Flores*
⁜ *Carla Aparecida P. Bernardes de Brito*
⁜ *Neana Dias de Souza*

EIXO TEMÁTICO 3
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

22. O panorama da alfabetização nas escolas públicas brasileiras: equidade ou disparidade?..... 123
⁜ *Cleitiane Morais Lima*
⁜ *Sandra Lucia Ferreira*

23. Avaliação da docência na formação de professores: aspectos histórico-conceituais..... 126
⁜ *Vanessa Alves Martins*
⁜ *Sandra Lucia Ferreira*

24. Fracasso escolar e políticas públicas para combatê-lo no grande ABC paulista..... 130
⁜ *Alexandra de Jesus Auger*
⁜ *Ana Paula Janaína Garofalo*
⁜ *Paulo Sérgio Garcia*

25. Uma análise da educação integral nos Planos Municipais de Educação da região do grande ABC..... 136
⁜ *Daniela Assensio Galdi*
⁜ *Paulo Sérgio Garcia*

26. Políticas Públicas inclusivas na Educação Básica: uma revisão de literatura de 2008-2018..... 142
⁜ *Patricia Bernardo de Souza*
⁜ *Sanny Silva da Rosa*

27. Ações da gestão escolar para a promoção da equidade racial em escolas de Ensino Médio..... 146
⁜ *Kenny Bastos*
⁜ *Vanda Mendes Ribeiro*

28. O peso da desigualdade escolar e de gênero na Educação do Brasil..... 151
⁜ *Igor Leite Sousa*
⁜ *Vanda Mendes Ribeiro*

29. Analisando a visão de professores cubanos sobre a implementação da Política de Alfabetização em Cuba..... 156
⁜ *Katianne Cristina Dos Santos Palitot*
⁜ *Vanda Mendes Ribeiro*

30. Procedimento de regulação dos cursos de graduação..... 160
⁜ *Marcos Machado*
⁜ *Celia Maria Haas*

31. A carreira do docente da Educação Superior presencial: visão e perspectivas num cenário de expansão da EAD..... 165
⁜ *Gladys Roberta Garcia*
⁜ *Celia Maria Haas*

32. Um estudo sobre a regularidade docente na região do grande ABC..... 169
⁜ *Deise Aparecida de Resende Leite*
⁜ *Marina Aparecida Garrido*
⁜ *Iranete Gabriela Almeida Silva Fernandes de Freitas*
⁜ *Paulo Sérgio Garcia*

33. A descentralização de recursos no financiamento da Educação Básica... 177
⁜ *Adriana Zanini da Silva*
⁜ *Rosemary Roggero*

34. A utilização dos resultados do Enem e seus impactos no trabalho pedagógico docente..... 181
⁜ *Luiz Dalmacir da Silveira*
⁜ *Júlio César Pereira*
⁜ *Sandra Lucia Ferreira*

35. A rede municipal de ensino de São Paulo e a participação docente nas avaliações externas..... 186
⁜ *Raíssa de Oliveira Chappaz*
⁜ *Ocimar Munhoz Alavarse*

36. Políticas educacionais inclusivas e formação do professor: análise de discurso de professores em Santo André-SP..... 190
⁜ *Amanda Sousa Batista do Nascimento*

37. O trabalho do serviço socioeducativo: relato de sua implementação e atuação..... 195
⁜ *Dulce Mara Bertoluci Grassi*

38. História da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp) e a democratização do Ensino Superior e da sociedade em tempos de ditadura militar no Brasil..... 200
⁜ *Fernanda Batista Alves*
⁜ *Carlos Bauer*
⁜ *André Luís Gabriel*

39. História da gênese do sindicato dos professores do Rio de Janeiro em tempos de modernização conservadora do capitalismo no Brasil (1871-1931)..... 203
⁜ *André Luís Gabriel*
⁜ *Carlos Bauer*
⁜ *Fernanda Batista Alves*

40. As organizações internacionais de professores: gênese e formação..... 210
⁜ *Isabella Delcorso Cury de Mello*
⁜ *Carlos Bauer*

EIXO TEMÁTICO 4
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO

41. Autoavaliação de curso na Pós-Graduação: encaminhamentos para tomada de decisões baseadas em resultados avaliativos..... 216
⁜ *Júlio César Pereira*
⁜ *Luiz Dalmacir da Silveira*
⁜ *Sandra Lucia Ferreira*

42. Sistema de Gestão Pedagógica: percepções de coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo..... 221
⁜ *Kamila Lima de Santana*
⁜ *Ângela Maria Martins*

43. Gestão Administrativa e Acadêmica: faculdades e avaliação institucional..... 226
⁜ *Rosa Maria Machado*

44. Cursos profissionalizantes na área de saúde: uma proposta de acompanhamento e avaliação..... 230
⁜ *Ana Claudia Carelle*
⁜ *Michel Franklin de Oliveira*
⁜ *Sami Eduardo José Schinasi*
⁜ *Sandra Lucia Ferreira*

45. Contextualização entre a LDB 9394/96, diretor de escola e prática de gestão escolar..... 234
⁜ *Rui Anderson Costa Monteiro*

46. Avaliação Institucional: a gestão da informação a serviço do Plano de Gestão Escolar..... 239
⁜ *Michel Franklin de Oliveira*
⁜ *Ana Claudia Carelle*
⁜ *Sami Eduardo José Schinasi*
⁜ *Sandra Lucia Ferreira*

47. Eficácia escolar: a literatura sobre a escola faz diferença..... 244
⁜ *Wanderson Luís Teodoro*
⁜ *Adolfo Ignacio Calderón*
⁜ *Edivaldo Cesar Camarotti Martins*

48. Curso Superior Tecnólogo em Radiologia: a formação compreendida por meio de estudos de matrizes curriculares..... 249
⁜ *Wellington Oliveira Soares*
⁜ *Júlio César Pereira*
⁜ *Sandra Lucia Ferreira*

49. A política de assistência estudantil no Instituto Federal de São Paulo: análise das normas reguladoras..... 255
⁜ *Juliana Alvim Norberto*
⁜ *Ângela Maria Martins*

50. Ensino Médio Integrado: percepções de alunos de uma escola do Centro Paula Souza sobre evasão..... 259
⁜ *Márcio de Paula Evangelista*
⁜ *Júlio Gomes Almeida*

51. O processo de autoavaliação na pós-graduação em educação e a sua relação com os discentes..... 264
⁜ *Fernanda Evelin Camarço de Souza*

52. Acervo fotográfico da ocupação da Alesp durante a greve de 1993: resitência e solidariedade..... 269
⁜ *Viviane Belizario de Freitas Guinossi*
⁜ *Carlos Bauer*

53. O Enem e o conceito de avaliação: análise do transcurso histórico..... 276
⁜ *Maria Helena de Aguiar Bravo*
⁜ *Ocimar Munhoz Alavarse*

54. Uma experiência de avaliação formativa na Educação Superior..... 281
⁜ *Luiziane Helena do Nascimento*

Parte II
Pôster

EIXO TEMÁTICO 1
SUBJETIVIDADES, FORMAÇÕES E APRENDIZAGENS

55. Cuidado e acompanhamento no atendimento educacional domiciliar: o bem-estar da criança gravemente enferma..... 289
⁜ *Natalia Prado Oliveira de Oliveira*
⁜ *Maria da Conceição Passeggi*

56. Infraestrutura e inclusão escolar: uma análise sobre o programa São Paulo Integral..... 292
⁜ *Vitória Régia de Souza Elias*
⁜ *Roberto Gimenez*

57. Relato de experiência da formação de um aluno autista no Ensino Superior..... 295
⁜ *Andréia Quintas Pereira*
⁜ *Roberto Gimenez*

58. Influência das relações interpessoais, utilização das mídias sociais no comportamento e pensamento suicida de jovens..... 300
⁜ *Daniely Morais de Almeida*
⁜ *Thaynan Ares de Oliveira Lacerda da Cruz*
⁜ *Célia Regina da Silva Rocha*
⁜ *Laura Marisa Carnielo Calejon*

59. Psicologização da queixa escolar: o que pensam os professores sobre o "aluno-problema"?..... 308
⁜ *Aline Cedro de Souza*
⁜ *Adelina Novaes*

60. Docência em movimento: a promoção de consciência corporal no fazer teatral..... 311
⁜ *Renata Castanheira Halada*
⁜ *Adelina Novaes*

61. O teatro como manifestação da educação estética: reflexões sobre práticas e narrativas docentes..... 314
⁜ *Elizabeth de Aguiar Mattiasi Santana*
⁜ *Margarete May Berkenbrock-Rosito*

62. Representações Sociais sobre ser docente de Ensino Fundamental I: elementos para formação continuada..... 317
⁜ *Silvana dos Santos Silva*
⁜ *Adelina Novaes*

63. Fatores de permanência e desistência na escola: alunos de um curso técnico público integrado ao Ensino Médio..... 320
⁜ *Hélio Fritz Kiessling*
⁜ *Júlio Gomes de Almeida*

64. Projeto Alvorada: uma oportunidade de inclusão educacional aos egressos do sistema prisional..... 323
⁜ *Felipe Luiz Moreira*
⁜ *Roberto Gimenez*

65. Evasão na Educação Profissional: o que pensam os alunos de uma escola tecnica estadual 326
⁜ *Marcos Roberto Diniz*
⁜ *Júlio Gomes de Almeida*

66. Jogo didático: percepção dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental..... 330
⁜ *Renata Aparecida Rocha Rodrigues*
⁜ *Lucia Villas-Bôas*

67. Violência doméstica e vida escolar de crianças e adolescentes..... 333
⁜ *Silvia Maria da Silva Lopes*
⁜ *Maria Conceição Passeggi*

68. Constituição da subjetividade docente na formação inicial de professores de química..... 338
⁜ *Érina Ribeiro Andrade*
⁜ *Adelina Novaes*

69. Prática docente e o ensino de matemática: construção de saberes entre formador, professor e aluno..... 341
⁜ *Fernanda Pinheiro Lopes Camacho*

70. A formação humanística do professor nos aspectos que tangem a inclusão social..... 345
⁜ *Marlene Ribeiro Martins*
⁜ *Bruna Fernanda Ananias Souza*
⁜ *Tatiane Cristina Ramos Moscatelli*

71. Multiplicidade escolar: reflexões e narrativas da experiência de ser professor no contexto de classes heterogêneas..... 348
⁜ *Cristiane Nobre Nunes*

72. A arte se encontra na sala de aula: os artistas nas apresentações nas escolas..... 351
⁜ *Josias Patriolino de Lima*

73. A estética na música litúrgica: narrativa dos músicos no espaço católico em São Paulo..... 354
⁜ *Jefferson Borges Cordeiro*
⁜ *Margarete May Berkenbrock-Rosito*

74. Aprender Engenharia: contribuições da cultura *maker*..... 357
⁜ *José Nilton da Silva*
⁜ *Lucia Villas-Bôas*

75. Educação e arte: estética na formação de professores..... 362
⁜ *Alexandre Ferreira da Silva*
⁜ *Lucia Villas-Bôas*

76. Criança como protagonista na mudança de hábitos alimentares: instrumentos de pesquisa para o acompanhamento nutricional..... 365
⁜ *Thais de Oliveira Mendes*
⁜ *Maria da Conceição Passeggi*

77. A abordagem bioecológica de Urie Bronfenbrenner para a prevenção à difiuldade de aprendizagem infantil..... 369
⁜ *João Paulo Silva*
⁜ *Celi Espasandin Lopes*

EIXO TEMÁTICO 2
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO

78. Inteligência artificial nas profissões jurídicas: um estudo etnográfico no curso de direito..... 374
⁜ *Giseli Passador Lombardi*
⁜ *Adelina Novaes*

79. Limites e possibilidades da Educaçao Inclusiva: as dificuldades de adaptação da comunidade escolar..... 377
⁜ *Renata Alexandre Bento*
⁜ *Sandra Lucia Ferreira*

80. Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática de professoras polivalentes..... 380
⁜ *Marcos Aurélio Soares da Silva*
⁜ *Adelina Novaes*

81. Gestão escolar: a estética da ocupação dos espaços escolares numa escola de tempo integral..... 384
⁜ *Francisco Maia Duarte*
⁜ *Margaréte May Berkenbrock-Rosito*

EIXO TEMÁTICO 3
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

82. Supervisão Educacional na Rede Municipal de Ensino de Mauá/SP.... 387
⁜ *Francisco de Assis Carvalho*
⁜ *Eric Passone*

83. Um estudo sobre educação de alunos estrangeiros no Brasil: escolarização básica de alunos chineses..... 392
⁜ *Soraya Magnani Lobo Costa Ribeiro*
⁜ *Eric Passone*

84. Conselhos Escolares: gestão e processos participativos..... 395
⁜ *Carolina de Queiroz Silva Soares*
⁜ *Ângela Maria Martins*

85. A percepção dos professores acerca da proposta de Ensino Médio integrado ao Técnico no IFSP..... 398
⁜ *Maíra Ferreira Martins*
⁜ *Eric Passone*

86. Desdobramentos de um currículo pautado em competências..... 401
⁜ *Tatiana Zanini da Silva Patiño*

87. Educação a distância na Amazônia ribeirinha brasileira e cultura regional: transformações a partir da tecnologias contemporâneas..... 404
⁜ *Vâner Lima Silva*

88. Equidade educacional nas escolas de territórios de alta vulnerabilidade social do município de São Paulo..... 407
⁜ *Andreza Maria de Souza Rocha*
⁜ *Vanda Mendes Ribeiro*

89. Implementação do PNAIC em uma escola da rede municipal de São Paulo: adesão e compreensão de professores..... 411
⌗ *Janaina Freitas da Silva*
⌗ *Vanda Mendes Ribeiro*

90. Políticas Públicas e gestão no processo de inclusão de alunos com deficiência no município de Santo André/SP..... 414
⌗ *AlissandraMarques de Freitas*
⌗ *Maraligia da Silva*

91. Serviço Social e Educação: uma interface necessária..... 421
⌗ *Kelly Cristina Coutinho*
⌗ *Geni Emília de Souza*

EIXO TEMÁTICO 4
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO

92. Avaliação de desempenho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo..... 426
⌗ *Ana Paula de Oliveira Gonçalves*
⌗ *Sandra Lucia Ferreira*

93. Gestão Escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas..... 429
⌗ *Sandy Katherine Weiss de Almeida*

94. Políticas inclusivas e afirmativas: análise de programas da educação tecnológica..... 432
⌗ *Marcelle Christiane Gomes do Nascimento Barros*
⌗ *Ângela Maria Martins*

95. Política de Educação Integral no Estado do Pará: aspectos de sua implementação..... 435
⌗ *Sandra Suely Lopes Souto da Silva*

96. Acompanhamento de turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de um campus do IFSP..... 438
⌗ *Carla Rubia Marques*
⌗ *Sandra Lúcia Ferreira*

97. A educação a distância: o papel do polo no atendimento prestados aos alunos..... 441
⌗ *Andréa Gonçalves Mariano Souza*
⌗ *Celia Maria Haas*

Apresentação

O ano de 2018 foi marcado por grandes conquistas para os Programas de Mestrado em Educação e Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo. Tratou-se do ano em que o Programa de Mestrado em Educação da Unicid fora agraciado com o conceito "5" pela CAPES, conquista fruto de muito empenho da coordenação e de todo o seu corpo docente. Neste mesmo ano, deste programa emergiria e seria aprovada uma proposta de Doutorado, cujos primeiros estudantes ingressaram no segundo semestre de 2019. Foi justamente em meio à colheita dos frutos de intenso e árduo trabalho que se organizou o *VIII Encontro de Políticas Públicas e Formação de Professores.*

Vale lembrar que o momento conturbado do cenário da educação nacional, marcado por incertezas e mudanças constituiu um terreno fértil para a elaboração da proposta e inspirou a complementariedade do seu título "*Diálogos e Resistências*". Alvo de muito debate por parte da comissão organizadora e do Colegiado de Professores do Programa, o conceito de Diálogo é trazido, sobretudo num momento em que se entende a necessidade de interagir com pares na busca de entendimento acerca de caminhos ou alternativas para a educação nacional, identificada por conflitos na perspectiva de formação de professores e por famigerados dilemas nas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, entende-se a necessidade de diálogo sobre o papel das políticas públicas tendo em vista assegurarem os interesses do cidadão brasileiro. Em contrapartida, o conceito de resistência é apresentado num momento que deve ser marcado por um posicionamento em face de concepções ou eventuais políticas que possam implicar em redução de investimento ou perda de qualidade para a Educação Básica, Ensino Superior ou Pesquisa.

Este evento que comemora 16 anos e é organizado bianualmente pela Universidade Cidade de São Paulo contou, no presente ano, com mais de 200 participantes entre Docentes de Programas de Pós-Graduação, Graduação, Professores e Gestores das Redes Públicas e Privadas, estudantes dos programas de Mestrado em Educação e Formação de Gestores Educacionais, ex-alunos e estudantes de graduação de diversos cursos de Licenciatura. Foram apresentados 108 trabalhos sintonizados com os mais diversos âmbitos da Educação, como Políticas Públicas, formação de professores para o Ensino Superior, para a Educação Básica e para o desenvolvimento de propostas de

inclusão. As apresentações de comunicações orais e pôsteres foram agrupados em 4 (quatro) eixos temáticos:

1) Subjetividades, Formações e Aprendizagens;

2) Organização do trabalho pedagógico em instituições de educação;

3) Políticas Públicas de Educação

4) Políticas públicas e gestão escolar: planejamento e avaliação nas instituições de educação

O VIII Encontro também teve importante apoio dos membros da Comissão Científica composta por pesquisadores e docentes de diferentes universidades da região de São Paulo e, inclusive, de outros estados.

Uma das marcas do evento de 2019 também foi a crescente participação de professores e estudantes de programas de instituições parceiras, o que contribuiu sensivelmente para um incremento de qualidade do debate e contribuiu para enriquecer a troca em prol propostas e alternativas para os atuais problemas da educação.

É diante da perspectiva do debate e do Diálogo que aguardamos sugestões para o próximo a ser realizado no ano de 2021.

Desejamos a todos e todas uma ótima leitura!

Comissão Organizadora

VIII Encontro de Políticas Públicas e Formação de Professores

Diálogos e resistências no cenário educacional brasileiro

Comunicações Orais

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
03 e 04 de setembro de 2019

EIXO TEMÁTICO 1
SUBJETIVIDADES, FORMAÇÕES E APRENDIZAGENS

01

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Juliana Paiva Pereira de Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
julianappereira@hotmail.com

Margaréte May Berkenbrock-Rosito
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
margaretemay@uol.com.br

RESUMO: O projeto visa compreender as narrativas escritas como tomada de consciência estética das experiências subjetivas constituintes da identidade docente, pretendendo contribuir para a reflexão sobre a formação pessoal e profissional dos sujeitos no curso de Pedagogia. As narrativas foram produzidas por meio da metodologia "Colcha de Retalhos", em três dimensões: escrita, oral e pictórica. Como objetivos específicos busca apresentar e refletir sobre o dispositivo formativo "Colcha de Retalhos" como metodologia, epistemologia e possibilidade de tomada de consciência estética das experiências subjetivas na constituição da identidade docente; mapear experiências subjetivas presentes nas narrativas, que compreendem três estratégias: o relato de três cenas marcantes no Ensino Médio, o quadro linha da vida e o questionário contextual; identificar o lugar da consciência estética na constituição da identidade docente, presentes nas narrativas escritas; refletir sobre os limites e possibilidades de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos na elaboraçao da "Colcha de retalhos".

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética. Colcha de Retalhos. Identidade Docente

Este trabalho articula-se à pesquisa maior "Educação Estética, Formação e Narrativas" cadastrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Margaréte May Berkenbrock-Rosito, unida

à linha de Pesquisa "Subjetividades, Formações e Aprendizagens" do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

As narrativas foram produzidas no desenvolvimento do dispositivo "Colcha de Retalhos", uma metodologia e epistemologia, desenvolvida por Berkenbrock-Rosito (2009), que se fundamenta nos princípios de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos por meio da narrativa de sua trajetória formativa em três dimensões: escrita, pictórica e oral, compostas por etapas e alcançadas por determinadas estratégias. Na primeira dimensão, a narrativa escrita, os participantes descrevem três cenas marcantes de sua experiência, no caso deste estudo, no Ensino Médio. A segunda etapa é a elaboração do quadro "Linha da vida", quando os participantes devem por meio de categorias de tempo e espaço, vida familiar, escolar, profissional, acadêmica, pessoas, livros, filmes, que influenciaram deslocamentos geográficos, vida amorosa, entre outras categorias de espaço, realizar um mapeamento de momentos charneiras. Na terceira etapa, os participantes assistem ao filme Colcha de Retalhos (Mocelin Moorhouse, EUA, 1995) com o objetivo de buscar metáforas significativas da sua história de vida, compondo assim a etapa da narrativa fílmica, ainda dentro da dimensão escrita. Em seguida, temos a dimensão pictórica, construída a partir da narrativa escrita. Os participantes buscam imagens e metáforas nos relatos escritos para através da estratégia da confecção do retalho, possam montar imageticamente sua narrativa, para compor com todos os participantes um produto final único. Aqui, também consideram-se os registros fotográficos realizados após a exposição da colcha pronta. Por fim, entramos na dimensão oral. Em roda, cada participante conta a sua história. Depois de contar a sua história e ouvir a história do outro, ocorre a costura coletiva dos retalhos, formando a colcha e, depois de formada, apreciação estética da obra "Colcha de Retalhos", trazendo também as impressões e discussões acerca da construção coletiva.

Buscou-se em Perissé (2014) e Schiller (2002) compreender a Educação Estética como lugar de relevância, pois compete a ela o despertar da sensibilidade, e de como o docente deveria ser aquele que apresenta um universo de emoções, suscitando no aluno a capacidade de elaborar e recriar o que já sabe, transformando sua realidade.

A estética, para Schiller (2002), seria como um jogo entre o sensível e a razão, sem que haja uma relação hierárquica. O autor ressalta que o sensível emerge por meio do arrebatamento ou sensação de epifania, tudo que nos atinge, nos afeta, sem

pedir permissão, que se manifesta pelo gosto ou não gosto, sobre o que lemos, vemos, ouvimos, tocamos, contemplamos e como reagimos, ora com paixão, ora com repulsa ou desinteresse. Estas sensações são compreendidas racionalmente, assim Schiller esclarece que a estética é: "forma que a contemplamos, mas é ao mesmo tempo vida, pois que a sentimos. Numa palavra: é simultaneamente, nosso estado sensível e nossa ação." (SCHILLER, 2002, p. 127).

Neste sentido, entendemos que a estética é essencial no processo de desenvolvimento da autonomia, pois como defende Freire (1996) a autonomia desenvolve-se num processo em que sujeito é capaz de fazer escolhas e tomar decisões, quando o docente cria condições para tanto, retirando o discente de sua condição de passividade diante do conhecimento, uma vez que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro." (FREIRE, 1996, p. 23). Ele nos lembra da importância de respeitar o universo cultural e intelectual do aluno, utilizando destas informações, tais como a história do aluno, a realidade em que ele vive, para auxiliar na produção e construção de novos saberes.

Educar pelo viés da estética implica despertar no outro a empatia, permitindo que o indivíduo saia de si e aprofunde sua visão de mundo e relacionamento. É importante considerar que a emoção é quem conduz esse processo promovendo a libertação de ideias.

Em Josso (2007), o ato de narrar permite ao indivíduo dar-se conta de sua história, bem como abordar as questões da identidade, expressões da existencialidade, "através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida." (JOSSO, 2007, p. 415). Com Winnicott (1999), teremos o olhar da psicologia que nos ajudará a compreender a importância de um ambiente que favoreça a constituição do indivíduo considerando fundamentalmente as relações estabelecidas, objetivando a autonomia e emancipação do sujeito. Temos a contribuição de Adorno (2002), que destaca como o reconhecimento do sujeito constituído socialmente é importante, pois o ato de narrar possibilita a identificação de momentos cruciais na vida de quem narra, com destaques para situações junto à família e outros grupos sociais, que foram fundamentais para a constituição das histórias.

Neste viés, Tardif (2002) ressalta que ao lembrar-se de suas experiências no perí-

odo escolar o professor buscará em seu repertório as vivências com os professores de personalidade marcantes. Ele relata ainda que a constituição da identidade docente é composta pelas experiências vividas pelo indivíduo, e que estas permitem uma ressignificação de fatos passados para uma estruturação diferenciada do futuro, considerando sempre valores, normas e tradições envolvidas em cada história.

Quando trabalhamos com as histórias de vida de alunas do curso de Pedagogia, estamos abrindo espaço para consciência desses fatores e consequentemente o aprimoramento do trabalho docente. A importância da tomada de consciência do ser é o que abrirá portas para o desenvolvimento de um trabalho mais emancipado e autônomo, porque um processo formativo mais eficaz perpassa pela consciência da história de vida, o que pode originar uma prática docente qualificada. A feitura da colcha pode ser considerada como o start para o despertar da curiosidade estética, pois, as alunas, foram convidadas a olhar para sua história mobilizando corpo, emoções e sentimentos em função de dar um significado para tudo que foi vivenciado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodoro W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. **Colcha de Retalhos:** história de vida e imaginário na formação. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v. 34, n. 3, 2009.

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

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

PERRISÉ, Gabriel. **Estética & Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SCHILLER, F. A **educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

WINNICOTT, Donald W. **Os bebês e suas mães.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

02

NARRATIVAS VIRTUAIS DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL

José Hamilton Alves de Oliveira
Universidade Cidade de São Paulo
hamiltton.oliveira@gmail.com

Margaréte May Berkenbrock-Rosito
Universidade Cidade de São Paulo
margaretemay@uol.com.br

RESUMO: O projeto em andamento busca investigar a efetividade da realização do dispositivo "Colcha de Retalhos" aplicado num ambiente virtual, em busca do sentido do programa na percepção dos educandos que participaram do programa Crescer Educação – Educação Interdimensional no Centro Educacional Comunitário São José no campo da educação não-formal do terceiro setor da zona leste de São Paulo no período de 2005 a 2007, a fim de compreender se houve a promoção da autonomia e da emancipação. Quais os limites e as possibilidades do dispositivo "Colcha de Retalhos" realizado no ambiente virtual, com vistas a compreender se este projeto proporcionou o desenvolvimento da autonomia e emancipação e reconhecimento dos sujeitos históricos como possibilidade de transformação de sua realidade?

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética. Narrativas. Colcha Virtual

Trata-se de uma pesquisa em andamento que articula-se à pesquisa maior "Educação Estética, Formação e Narrativas" cadastrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Margaréte May Berkenbrock-Rosito, unida à linha de Pesquisa "Subjetividades, Formações e Aprendizagens" do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

Passados doze anos da implementação do Programa Educação Interdimensional no

Centro Educacional Comunitário São José, buscou-se ouvir os ex alunos participantes do programa através do dispositivo Colcha de Retalhos na modalidade virtual, visando as mudanças tecnológicas e o contexto em que estão inseridos. A temática da narrativa de si mostra-se extremamente relevante, pois se entende que na história da humanidade, as narrativas eram a principal atividade utilizada pelos mais velhos para contarem suas sagas, vivências e experiências para os mais novos da tribo, com a finalidade de deixarem um ensinamento e transmitir conhecimentos e aspectos culturais. Desta forma, essas reflexões eram imprescindíveis para conduzir a educação de todos dentro de um processo de conscientização das suas conquistas, derrotas, aflições e alegrias.

A autonomia se define pela independência do sujeito para tomar decisões, assim como também pela capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Para compreensão do conceito de autonomia busca-se em Freire compreender que é uma ação dialógica que o sujeito busca em dar sentido a sua vida, tendo como facilitador o educador, que apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro." (FREIRE, 2011, p. 25).

Nesse sentido, as narrativas de vida trazem suas representações imprimidas dentro dos valores que norteiam suas vidas, com objetivo de favorecer a tomada de consciência que tenham de si. O homem enquanto sujeito e indivíduo no mundo e no encontro que acontece a partir das relações com os outros seres humanos, vai compondo a sua história e essa historicidade pode ser compreendida por meio da narrativa que este reproduz. Considerando tais afirmações no contexto do educando, Freire aponta que a narrativa "provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer" (FREIRE, 2011, p. 40).

A convivência com as TIC's gerou mudanças significativas na sociedade e suas estruturas o que traz consequências muito consideráveis à educação. É neste contexto em que estão inseridos os jovens que irão participar da pesquisa, como ressalta Moran (2007) "as tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas" (MORAN, 2007, p. 74)

Navegar na internet faz parte do cotidiano de quem mora nos grandes e pequenos centros urbanos, pois a "internet é uma nova caracterização do escritor/leitor diante

do advento do hipertexto eletrônico, sujeito às intempéries" (SIMÕES, 2014, p. 210)

Buscasse ao aplicar a Colcha de Retalhos no ambiente virtual promover reflexões profundas de como aquele projeto realizado há tanto tempo conseguiu influenciar a vida destes jovens. Consoante, Simões (2014) defende que "o cotidiano humano é, sobremaneira marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas" (SIMÕES, 2014, p. 211).

Narrar é uma necessidade humana e é através dessas narrativas que ocorre a construção do conhecimento, defende Josso (2007), pois nessas narrativas se constitui o paradigma existencial, em que as dimensões psicossomáticas e socioculturais vão se estabelecendo e dando sentido à vida do indivíduo, trazendo significado para as coisas. Sendo assim, estes se constituirão sujeitos de consciência histórica.

A partir disso, é possível inferir que a Educação Estética é um componente significativo no ato de aprender, já que ela tem a capacidade de estimular o educando a experenciar novas emoções, o que por sua vez o incentiva a ressignificar todos os processos envolvidos na aprendizagem. Para Schiller (2002), a dimensão estética da educação constitui-se através do espaço físico, do próprio conteúdo e a finalidade pedagógica.

Ainda de acordo com Perissé (2014), um dos principais aspectos que permeia a Educação Estética é a transformação, já que esta abordagem possibilita causar mudanças na visão de mundo dos sujeitos, sejam eles educadores ou educandos, promovendo uma construção de conhecimento de maneira individual e coletiva, modificando o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Para Adorno, a Estética "é ao mesmo tempo o âmbito da reflexão sobre a arte e também o âmbito de uma problematização epistemológica [...] trabalha no sentido de captar o momento expressivo presente na reflexão filosófica e o momento intelectivo presente na manifestação estética" (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 1999, p. 102 e 149).

Neste sentido, Freire (2011) aponta que por meio da consciência estética se constrói a consciência epistemológica, ou seja, que o espaço educacional ter a identidade do educando, este precisa ter uma estrutura estética e um arranjo de embelezamento, para que então aconteça essa consciência estética nos educandos e na comunidade escolar e a partir disso os conhecimentos são gerados. Esse aspecto permite aquisição do conhecimento, pois o aluno sente-se respeitado pelo fato de o espaço educacional ter a sua identidade.

Conforme o autor, a transformação do sujeito ético está na capacidade dele "intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher" (FREIRE, 2011, p. 30). Assim, compreende-se que a Educação Estética possibilita ao sujeito causar transformações no mundo e em si mesmo, ressignificando sua história, seu conhecimento adquirido e atuando no mundo, transformando sua realidade.

Nessa aproximação entre Estética e o poder, por meio do nível de aprendizagem, do autoconhecimento do indivíduo possibilitando o empoderamento de si para atuar no mundo, tal feito tem sua análise em Passeggi (2016) na ótica de Bruner, afirma que as capacidades mais poderosas do humano, desde a mais tenra idade, são a reflexão e avaliação do que a cultura lhe oferece e propor alternativas para sobrevivência nessa cultura e, eventualmente transformá-la. Essa tomada de poder através da Educação Estética para Schiller (2002) é a distinção entre razão-emoção construída na forma dialética, porque há uma harmonia de todas as capacidades humanas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **O poder educativo do pensamento crítico.** In ZUIN, Antônio A. S; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PERRISÉ, Gabriel. **Estética & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas.** 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SIMÕES, Robson Fonseca. *Memórias digitais: escritas sobre a vida escolar em redes sociais.* In OSWALD, M. L. M. B.; COUTO JÚNIOR, D. R.; WORCMAN, K. (Org.) **Narrativas digitais, memórias e guarda.** Curitiba: CRV, 2014.

03

A LIDERANÇA EM NARRATIVAS DE PESSOAS CEGAS

Márcio Ramos de Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
mariorazzo@bol.com.br

Maria da Conceição Passeggi
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
mariapasseggi@gmail.com

RESUMO: Ao longo dos anos se discute a questão da inclusão social da pessoa com deficiência visual. É sobretudo do ponto de vista educacional e profissional que nos debruçaremos neste trabalho. Apresentaremos resultados de uma pesquisa, em andamento, cujo objetivo é compreender, com base em narrativas de pessoas cegas, os percursos até o ensino superior e os sentidos que atribuem à possibilidade de assumir, ou não, cargos de liderança. Utilizamos como método de construção das fontes entrevistas episódicas (FLICK, 2009) e o diário de campo do pesquisador. Participaram da pesquisa três pessoas cegas, estudantes universitários, entre 28 a 31 anos de idade. As análises preliminares mostram que, gerir o próprio conhecimento para desenvolver a autonomia é necessário para mostrar as capacidades. Desse modo, um dos sentidos mais relevantes para os participantes é ser "Líder de si mesmo" como um modo de lutar por suas expectativas com relação ao mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Pessoas Cegas. Liderança

INTRODUÇÃO

A necessidade de realizar esta pesquisa surgiu a partir de indagações sobre os sentidos de ser líder para pessoas cegas matriculadas em Cursos de Gestão em instituições privadas do ensino superior. Um primeiro elemento chamou a nossa atenção como educadores: o fato de que pessoas cegas procurem a graduação para se qualifi-

car e conquistar uma vaga no mercado de trabalho.

Como integrante do corpo docente do curso superior de Gestão de Recursos Humanos de uma instituição de ensino, acolho os estudantes em sala de aula, busco conhecer a realidade de cada um e ouço de um modo geral quando compartilham suas expectativas sobre os processos de seleção para ingressarem no mercado de trabalho.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivos refletir sobre as seguintes questões: qual o percurso até seu ingresso em cursos superiores de gestão? Quais suas expectativas para assumirem cargos de chefia, coordenação e direção? De um modo geral, trata-se de indagar de que modo três estudantes com deficiência visual indicam, por meio de narrativas, o sentido de liderança para suas vidas?

Falar de inclusão social pode remeter ao seu reverso, ou seja, a exclusão social, e embora se admita que refletir sobre a exclusão seja importante, optamos por estudar a inclusão, mostrar sua importância e relação com o meio.

De acordo com Herculano (2004, p. 179):

> Inclui-las não é fácil, a sociedade, as empresas e as próprias pessoas, às vezes, mesmo que não intencionalmente são um pouco preconceituosas. Muitos acreditam que incluir pessoas com deficiência, principalmente no mercado de trabalho, pode vir a gerar muitos problemas, pois consideram este grupo de pessoas incapaz de trabalhar, desenvolver e pensar direito.

Autores conceituados como Chiavenato (2010) e Maxwell (2008), abordam a questão da liderança como a prática de gerir uma equipe a partir de um planejamento eficaz que valorize o controle das ações e que mantenha o foco para atingir o objetivo tão desejado.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo se situa no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação. Passeggi (2010, p.112) compreende que a importância epistemológica da pesquisa (auto)biográfica está no fato de que "no centro de suas inquietações coloca-se a pessoa humana, acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma". Nos situamos na linha de pesquisa "Sujeitos, Formação e Subjetividade" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, onde cursamos o Mestrado.

Compreendemos que ao narrar situações vividas e as expectativas no mercado de trabalho, por exemplo, é possível que a pessoa relembre momentos e encontre possíveis explicações que constroem sua carreira ao longo da vida.

Conforme Jovchelovitch (1999):

> As narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu e encontram possíveis explicações na vida. (Jovchelovitch 1999, p.91)

A recolha das narrativas foi realizada através de entrevistas episódicas, inspiradas nos estudos de Flick (2009). Sendo esse tipo de entrevista, um método qualitativo de investigação, muito eficaz no que diz respeito à compreensão das práticas humanas.

Ao falarmos de inclusão, destacamos Herculano (2004), que aborda o preconceito por parte da sociedade e das empresas para incluir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Sobre a concepção de liderança, debruçaremos nas contribuições de Maxwell (2008), que destaca a liderança do autoconhecimento.

REFERENCIAL METODOLÓGICO: CONSTRUÇÃO DAS FONTES E ANÁLISES

Elaboramos vídeos das entrevistas dos participantes, um debate na "Semana de Recursos Humanos", de uma Faculdade, com a participação dos entrevistados, leituras e discussão de dois textos sobre: lei de cotas e liderança e elaboramos o Diário de Campo do Pesquisador para anotações de registros importantes durante o percurso da investigação, que ao final da pesquisa será publicado, para que o trabalho possa permanecer vivo.

Transcrevemos as entrevistas e elaboramos categorias para analisarmos os dados a partir das contribuições de Bardin (1997), que aponta para as descrições das situações envolvidas na pesquisa com uma análise baseada na técnica de "análise de conteúdos".

Desenhamos tabelas com três colunas. Na primeira, apresentamos a narrativa completa, na segunda o resumo dessa narrativa e na terceira algumas frases da essência da narrativa. A título de exemplo apresentamos como chegamos à categoria "Liderança de si", que não estava prevista nas categorias definidas.

Quadro 1. "Liderança de si"

Trecho da Narrativa	Redução 1	Redução 2
Líder de mim mesmo, pois eu amadureci muito jovem em virtude das necessidades. Então, olhando para o passado eu vejo a minha primeira experiência como líder que foi a de liderar sobre mim, sobre meus sonhos, objetivos, planos, metas e convencer, de certa forma, as pessoas da minha família de que isso é o melhor, isso é positivo. Tive que mostrar para os meus pais a necessidade de continuar estudando, isso requer uma mudança radical. Vim para Campinas que é uma cidade grande, ou seja, situações em que tive que mostrar para as pessoas de que sou capaz de gerir o meu conhecimento nesse sentido. (LEILSON, 2018)	O participante revela que sua primeira experiência com liderança foi a de ser líder de si próprio, devido à necessidade de mostrar ao outro sua capacidade de gerir aprendizagens, conhecimentos, objetivos e sonhos.	Líder de mim mesmo.

Fonte: Fontes da pesquisa, (2018)

RESULTADOS PRELIMINARES

Um dos temas mais recorrente nas narrativas foi a necessidade de se tornar líder de si próprio. Os participantes revelam que para convencer o outro de sua capacidade de autonomia, é preciso gerir os desafios das aprendizagens, encontrar modos de obter conhecimentos, e, sobretudo, não desistir de seus sonhos. Esse parece ser um dos resultados importantes das análises nessa etapa. Sobre como foram construindo seu percurso para chegarem ao ensino superior, a busca pela qualificação e as expectativas pela conquista de uma vaga no mercado de trabalho foram elementos fundamentais para que enfrentassem preconceitos e superassem com êxito as barreiras que surgiram até o ingresso à universidade.

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

Por meio deste trabalho buscamos discutir e analisar a construção dos sentidos de liderança para três pessoas com deficiência visual, através de suas narrativas de experiências vivenciadas em diferentes contextos educativos e profissionais nos quais estiveram ou ainda estão inseridos. Para isso, discutimos sobre a trajetória de acesso ao ensino superior entre os processos educacionais de inclusão, que têm provocado transformações nas respectivas carreiras e novas expectativas dessas pessoas cegas sobre o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Lisboa: edições 70, 1997.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração.** Rio de Janeiro: Anhanguera, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

HERCULANO, Tatiana C. **Inclusão de pessoas portadoras de deficiências no mercado de trabalho como exercício de responsabilidade social.** Jovens Pesquisadores – 2004, 1 (1): 149-163.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e espaço público:** a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

MAXWELL, John. **O livro de ouro da liderança.** Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2008.

_____. *Narrar é humano! Autobiografia é um processo civilizatório.* In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. (Orgs.). I**nvenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

04

AUTOBIOGRAPHY WORKSHOP: NARRATIVAS DE SI E APRENDIZAGEM DO INGLÊS PARA O MUNDO DE TRABALHO

Joseph Tolulope Ogunjimi
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
joseph.unicid@gmail.com

Maria da Conceição Passeggi
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
mariapasseggi@gmail.com

RESUMO: A língua inglesa é usada como língua oficial ou semi oficial em mais de 60 países e ocupa posição importante em outros 20. Ela é dominante ou está firmemente estabelecida, nos 6 (seis) continentes. Trata-se atualmente de uma exigência tanto para a comunicação científica internacional (livros, periódicos, conferências acadêmicas em ciências humanas e sociais, tecnologia, medicina etc.), quanto para as relações internacionais (diplomáticas, de comércio, competições esportivas internacionais) e interpessoais, invadindo o cotidiano (uso da internet, música, propaganda entre tantas outras atividades, como afirma Crystal (1987:358)[3] o que leva muitos profissionais a querer aprender inglês. No entanto, quanto mais os profissionais reconhecem que necessitam aprender inglês, mais eles deixam de estudar essa língua. Nesta pesquisa, investigamos como o ensino de linguagem comunicativa, o uso de narrativas e autobiografia para aprender inglês. Também vamos apresentar alguns resultados da potencialidade e das limitações do seu uso [narrativa e autobiografia] para aprender inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Autobiografia. Metodologia de ensino da língua inglesa

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa começou com a preocupação que tive ao longo dos anos que lecionei em escolas de idiomas. Eu sempre senti que algo não estava certo, no entanto, não fui

capaz de identificar o problema: "por que a maioria dos alunos que se matricularam no curso não foi capaz de concluir"? A língua inglesa é difícil de aprender? Houve um problema financeiro? É a metodologia que não é muito adequada para os alunos aprenderem?

De acordo com British Council (2014, p.25)

> 12% dos estudantes que estudam o idioma interrompem o curso por causa de método de ensino ruim, 7% exigem muito pouco, 18% dizem que o professores devem ser exigentes, 18% comentaram que as escolas de idiomas não se adequam ao seu perfil de trabalho, 22% enfatizaram a demora para se obter resultado.

A maioria das escolas em que lecionei tem adultos e profissionais como alunos, e a maior parte desses alunos está estudando inglês para atingir uma estabilidade profissional em seus respectivos segmentos. Geralmente, quando os alunos se matriculam no curso, é perguntado por que eles querem estudar inglês, a maioria diz: "Eu quero estudar inglês pois eu preciso de um emprego". Alguns dizem: "Eu quero estudar inglês pois meu trabalho exige que eu viaje muito, portanto eu preciso falar com meu chefe, colaboradores, clientes internacionais etc.". Mas depois de alguns meses percebi que alguns desses alunos não estavam contentes com suas aulas, infelizmente não tive a chance de abordá-los.

Assim sendo, esta comunicação tem como objetivo discutir a metodologia da pesquisa que desenvolvo no meu projeto de Mestrado em Educação (PPGE-UNICID), intitulado "Potencialidades e limitações do Autobiography workshop e evento para a aprendizagem da escrita e da fala em inglês". O foco do projeto é investigar o Autobiography workshop como método de ensino do inglês orientado para o mercado de trabalho e avaliar suas potencialidades e limitações. Do ponto de vista da metodologia, a pesquisa tem como contexto de investigação aulas particulares de inglês em Guarulhos-SP. O Autobiography workshop tem como objetivo desafiar os alunos a palestrarem em inglês, sobre sua trajetória profissional e experiência, para os alunos da turma, outros alunos e visitantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Baseamos nossa pesquisa na importância da experiência e da narrativa de si com base num texto de Passeggi (2011, p.3), onde se dá o entendimento que nós narramos nossa história para aprender com ela, e através da aprendizagem nós construímos uma imagem como sujeito histórico.

Queremos que os alunos sejam capazes de elaborar um currículo completo sobre sua experiência e formação em inglês, portanto entendemos que a narrativa é a única maneira que podemos usar para fazê-los [os alunos].

De acordo com Delory-Momberger (2006, p. 5):

> A narrativa não é, portanto, somente o sistema simbólico no qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: A narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida.

As aulas são focadas no ensino comunicativo. Assim, adotamos o método de ensino de linguagem comunicativa a partir do texto de Richards (2006). Para ser capaz de treinar os alunos sobre como:

• Saber como usar a linguagem para uma variedade de propósitos diferentes e funções;

• Saber como variar o nosso uso da linguagem de acordo com a configuração e os participantes (por exemplo, saber quando usar fala informal ou quando usar a linguagem de forma adequada para escrita em oposição à comunicação falada);

• Saber como produzir e entender diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, relatórios, entrevistas, conversas);

• Saber como manter a comunicação apesar de ter limitações no conhecimento de um idioma (por exemplo, usando diferentes tipos de estratégias de comunicação) (Richards 2006, p. 7).

As narrativas dos estudantes foram coletadas usando a entrevista episódica Flick (1997). para momentos, períodos específicos e algumas áreas específicas usando palavras específicas como “profession”, “definition”, “remember”, “become,” para garantir que eles usam vocabulários de acordo com seu campo profissional, como Lopez (2014, p.37-38) estruturou suas perguntas com seus alunos utilizando o contexto e a estrutura do inglês instrumental.

REFERENCIAL METODOLÓGICO: CONSTRUÇÃO DAS FONTES E ANÁLISES

O Autobiography workshop tem como objetivo desafiar os alunos a palestrarem, em inglês, sobre sua trajetória profissional e experiência, para os alunos da turma, outros alunos da escola e visitantes. O workshop se organiza em três momentos: 1) o momento de preparação da história a ser contada 2) exposição oral da narrativa em sessões abertas, que se realizam bimestralmente; 3) a escrita da narrativa após a

exposição oral. Apresentamos esses momentos de forma mais detalhada. O primeiro momento (1) é o momento de preparação da palestra, ele se inspira dos ateliês biográficos de projeto de Delory-Momberger (2006). O propósito é fazer com que os alunos falem em sua palestra sobre sua trajetória profissional em inglês.

O aspecto mais importante da elaboração e apresentação de suas narrativas é dar um significado à sua experiência. O segundo momento (2) é o da apresentação da palestra que é aberto ao público. Trata-se de simular uma situação de comunicação semelhante a uma palestra ou comunicação num evento científico ou cultural. Antes dos alunos falarem, o professor faz uma palestra de modo a facilitar a entrada dos alunos narradores. Os narradores são: O Michael e Rafael começaram o curso de módulo três (3) devido ao fato de que eles estudaram em outro instituto por um ano. O terceiro momento (3) é o momento da transformação da narrativa oral em escrita. Ele acontece após a apresentação das palestras, quando os alunos são convidados a passar para a escrita as suas narrativas após a discussão com os ouvintes.

RESULTADOS PRELIMINARES

Alguns resultados recorrentes que observamos nas narrativas dos alunos é que 100% diz que a sua escolha da profissão não foi sua primeira opção e que ela foi escolhida durante a sua trajetória profissional. Quando checamos as diferenças entre suas narrativas escritas do Michael, o oficial de segurança e ocupacional e as narrativas escritas de Rafael, o vendedor. Notamos que ambos têm algo em comum. Ambos escolhem suas atuais carreiras porque seus chefes os motivaram e os ajudaram. Levando em consideração, o desenvolvimento dos alunos ao longo dos três momentos do Autobiography workshop, observamos que como 100% dos alunos faz aulas de inglês uma vez por semana, a carga horária não é suficiente para absorver, é suficiente para ter uma competência comunicativa e também por conta da rotina ocupada do aluno fora da sala de aula, eles não possuem tempo para praticar por conta própria.

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

Através desta pesquisa queremos debater e analisar como Autobiograpy workshop ajudaram os cinco alunos a aprender inglês, através de suas narrativas orais e escritas. Quais são os desafios enfrentados pelos alunos durante a suas apresentações narrativas em inglês? Como eles se sentem tendo uma entrevista surpresa e despreparada dirigida em inglês?

REFERÊNCIAS

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de inglês no Brasil.** São Paulo: 2014.

CRYSTAL , D. **The cambridge Encyclopedia of Language.** Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização:** Os ateliês biográficos de projeto. São Paulo, 2006

FLICK, Uwe. **The episodic interview:** small scale narratives as approach to relevant experiences, 1997.

PASSEGGI, Maria da Conceição: **A experiência em formação:** The experience of training. Porto Alegre, 2011.

RICHARDS, C. **Communicative language teaching today.** New York, Cambridge

05

BLOGOSFERA: NOVA TERRITORIALIDADE NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luciano Nobre Resende
Universidade Nove de Julho PPGE
lucianonobre@yahoo.com.br

RESUMO: Atualmente as tecnologias da informação e comunicação estão presentes nos mais variados setores da sociedade, como a educação, influenciando de tal maneira a provocar mudanças no fazer pedagógico. Diante essa realidade, propomos pesquisar sobre a atuação dos professores no ciberespaço com a utilização de recursos como o blog para compreender qual a relevância de seu uso pedagógico. Para tanto, foi realizada pesquisa documental com base em Cellard e a análise feita a partir de autores da teoria crítica da sociedade. Desse modo, observamos que ao utilizar recursos do ciberespaço esses professores estariam submetidos a um ambiente propício ao comprometimento dos objetivos pedagógicos devido à mercantilização de conteúdos que assola este espaço. Porém, foi possível encontrar professores com seus blogs no ciberespaço lutando por manter seus objetivos pedagógicos, o que nos permitiu demonstrar ser possível manter a práxis pedagógica comprometida com a emancipação e autonomia mesmo em ambientes favoráveis a alienação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Blog. Teoria Crítica.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objeto o uso pedagógico do blog. O problema da investigação consiste em verificar, a partir da disseminação massiva do blog, na sociedade contemporânea, qual a relevância de seu uso pedagógico.

A proposta teve início a partir da experiência com a utilização do blog em um curso de pós-graduação em didática e metodologia do ensino superior, uma prazerosa experiência lúdica de utilizar imagem e som além da escrita para a composição de trabalho acadêmico, que não foi considerado como produção para efeito de avalia-

ção, pois somente trabalhos escritos em papel atenderiam os critérios de avaliação da instituição, a princípio foram os elementos motivadores desta proposta de pesquisa.

As possibilidades de publicação e administração de conteúdo no ciberespaço, oferecida pelos blogs devido às facilidades de uso que oferece, de acordo com Orduña (2007) permitindo que pessoas sem conhecimento técnico o utilizem satisfatoriamente demonstraram haver potencial pedagógico neste recurso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Assim, contextualizamos os blogs a partir de seu histórico e constatamos que evoluíram da concepção de meros diários virtuais para meio de publicação de conteúdo no ciberespaço, constituindo-se como recurso de comunicação para vários tipos de públicos, como os professores, por exemplo.

A facilidade de uso e a dispensa de conhecimento técnico específico para publicação de conteúdo no ciberespaço favoreceu o crescimento da utilização de blogs no espaço virtual, o que deu origem a blogosfera, denominação que identifica o universo dos blogs dentro do ciberespaço como definido por Orduña (2007); Stone (2004); Recuero (2009) e Blood (2000).

Esse novo espaço de comunicação que poderia contribuir para a formação cultural, logo se viu invadido, segundo Amaral, Recuero e Montardo (2012), por nova modalidade de especulação mercantilista, a monetização de conteúdos, que passou a influenciar as produções dos blogs, levando seus autores a criar conteúdo com objetivo de angariar audiência para lucrar com publicidade associada ao conteúdo publicado.

Diante dessa realidade, observamos tratar-se de uma situação desfavorável à utilização pedagógica do blog, pois contribui para um clima contrário à formação cultural que, segundo Adorno (2010), tem como pressuposto a liberdade e a autonomia, que é ameaçada por um processo de alienação denominado como semiformação.

A alienação, que observamos no processo de monetização de conteúdo dos blogs, favorece a produção de consumidores hábeis no manuseio das tecnologias para atender a demandas de mercado, em detrimento de objetivos que não tenham o consumismo como premissa. Desse modo, procuramos contribuir para maiores reflexões sobre a relevância do uso pedagógico do blog para compreender se com o uso deste recurso se contribui para a emancipação e a autonomia do ponto de vista da formação.

OBJETIVOS

A partir do cenário apresentado anteriormente, elaboramos as seguintes hipóte-

ses sobre a utilização pedagógica do blog: sofre influência direta da monetização e compromete objetivos pedagógicos; sua origem voltada ao trabalho coletivo contribui para a construção de conhecimento; pode ser instrumento de construção de conhecimento de forma coletiva, interdisciplinar e com valor social.

Assim, nossos objetivos se constituíram em analisar a relevância do uso pedagógico do blog e sua relação com a formação de professores de ensino básico; contextualizar, o blog, a blogosfera e a influência que receberam da monetização de conteúdos; investigar de que maneira o blog contribui para a construção coletiva de conhecimento; investigar o uso do blog como instrumento de avaliação de conteúdos coletivamente com caráter interdisciplinar e valor social.

Para tanto, procuramos diálogo com autores que nos permitiram compreender o ciberespaço e o desenvolvimento da ciberdemocracia de acordo com Lemos e Levy (2014), o que constituiu este espaço virtual como territorialidade que se une ao meio físico a partir dos avanços tecnológicos atuais de acordo com Santos (2000; 2011). Tal contextualização nos permitiu observar o cenário no qual estão inseridos os professores que contribuíram para nossa pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa empírica envolveu análise documental de quatro blogs de professores, com temática voltada à educação básica. Para tanto, utilizamos a estrutura de análise de documentos proposta por Cellard (2012) e Lüdke e André (2014) e a adaptamos para utilizá-las com a análise dos blogs, devido suas peculiaridades de pertencer a um espaço dinâmico, diferente da estrutura estática dos documentos impressos.

A partir dos resultados encontrados, observamos que os professores, autores dos blogs analisados, mantiveram sua práxis pedagógica, mesmo que em um ambiente propício à semiformação. Por esse motivo, os denominamos professores blogueiros, como categoria de análise que nos levou à confirmação das hipóteses sobre a contribuição para construção de conhecimento de forma coletiva interdisciplinar e com valor social, porém a hipótese sobre a influência da monetização não se confirmou, pois nos blogs analisados não observamos sua influência direta que comprometesse objetivos pedagógicos. Porém, de forma indireta os conteúdos estavam sujeitos à monetização, por meio de links externos ou associação com serviços de hospedagem de arquivos, recursos utilizados pelos professores como suporte à proposta pedagógica de seus blogs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que há a possibilidade de comprometer a prática pedagógica ao enveredar por ambientes, nos quais, a mercantilização influência diretamente toda produção de conteúdo não teríamos dúvida, caso não tivéssemos encontrado os professores blogueiros.

Esses professores foram capazes de manter a práxis pedagógica em seus blogs mesmo estando em um ambiente propício a alienação. Deste modo, compreendemos a ação dos professores blogueiros como forma de resistência em lutar por preservar sua práxis pedagógica, ao manter reflexão com a finalidade de investir na formação promotora de emancipação e autonomia, pressupostos básicos da cidadania.

De acordo com Adorno (2010), somente pela reflexão sobre os processos de semiformação é que se torna possível superá-los, ações como as dos professores blogueiros demonstram claramente tal possibilidade para a educação frente ao desafio do uso pedagógico das TICs.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Teoria da Semiformação*. In PUCCI, B; ZUIN, A. S; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Teoria crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

AMARAL, A; RECUERO, R; MONTARDO S; (orgs). **Blogs.Com:** estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

BLOOD, R. **Weblogs: a history and perspective,** 2000. Disponível em: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html. Acesso em 05/04/2015.

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

LEMOS, A; LEVY, P. **O futuro da Internet:** em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2014.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

ORDUÑA, O. I. R (et al). **Bolgs:** revolucionando os meios de comunicação. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

O'REILLY, T. **What Is Web 2.0.** 2005. Disponível em: http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html. Acesso em 06/04/2015.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

_____. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal.** São Pauto: Record, 2011.

STONE, B. **Who Let the Blogs Out?:** A Hyperconnected Peek at the World of Weblogs. New York: St. Martin's Press, 2004

06

FORMAÇÃO DOCENTE E ALTERIDADE NA MULTICULTURALIDADE: ESTUDANTES IMIGRANTES DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO

Monica Ribeiro Nunes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
momemamo@gmail.com

Adelina Novaes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
adelnovaes@gmail.com

RESUMO: Esta submissão visar apresentar pesquisa em andamento sobre as relações de alteridade professor-estudante, no contexto com o objetivo de compreender processos relacionais entre professores e alunos, estes últimos migrantes nacionais e imigrantes, com vistas a contribuir na formação docente no que tange a alteridade na multiculturalidade. A abordagem dialógica das representações sociais é orientadora da estratégia teórica metodológica adotada. Para cumprir o objetivo proposto, serão realizadas duas sessões de grupo focal com professores especialistas do ensino fundamental (6º ao 9º ano) da rede de ensino do estado de São Paulo. Os procedimentos de sistematização, codificação, categorização e análise, respeitarão o exposto por Marková, Linell, Grossen e Orvig, na obra Dialogo in Focus Group. Com os achados do estudo, espera-se obter elementos para a elaboração de um toolkit educacional que favoreça os trabalhos dos docentes frente aos desafios da contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade Social. Representação Social. Formação Docente. Alteridade. Multiculturalidade.

INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado e diversificado assediado por diversas opiniões, culturas e saberes, faz-se necessário voltar para a tríade professor, estudante e objeto do

conhecimento, que também pode ser compreendida como uma tríade Ego (Docentes) – Alter (alunos) – Objeto (conteúdos curriculares).

O presente estudo está inserido em pesquisa maior, *Subjetividade social docente e políticas de subjetividade: aportes de uma perspectiva psicossocial*[1], que visa aprofundar a investigação acerca da conexão entre subjetividade social e representações sociais de modo a apresentar contributos aos estudos educacionais fundamentados em uma perspectiva psicossocial.

A análise das 500 respostas de professores do ensino fundamental (6º ao 9º ano), das cinco regiões brasileiras, incluindo 25 professores da Argentina (Buenos Aires) que compõem a base de dados construída pela Rede Internacional de Estudos sobre Profissionalização Docente, possibilitou a análise da constituição da subjetividade docente e a eleição de hipóteses que carecem de aprofundamento. Tais hipóteses estão relacionadas ao locus de controle das subjetividades sociais docentes, tendo sido considerado como locus de controle interno a relação dos professores com seus alunos e locus de controle externo os demais outros constituintes da subjetividade docente, a exemplo da rede de ensino, da mídia, da família e dos amigos. (NOVAES, 2015).

Com a realização da pesquisa mais ampla, pretende-se obter elementos que ofereçam maior precisão ao constructo subjetividade social e contribuir para o debate acerca das políticas de subjetividade, sobretudo no que se refere à profissionalização docente. Especificamente, o presente estudo fará uma tentativa de analisar a formação docente no que concerne à alteridade na multiculturalidade, tendo como objetivo compreender processos relacionais entre docentes e estudantes imigrantes da rede publica da cidade de São Paulo.

Por meio da perspectiva dialógica das representações sociais (MARKOVÁ, 2017), busca-se encontrar elementos que contribuam para a elaboração de estratégias formativas para docentes, em especial para os professores especialistas, que são aqueles cuja ênfase da sua formação está tradicionalmente mais voltada aos conteúdos do que a aspectos didático-pedagógicos (SAVIANI, 2008).

UM APORTE TEÓRICO PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO

A formação docente tem sido alvo de pesquisa, avaliações e reavaliações desde

[1] O Projeto "Representações Sociais e Subjetividade Docente" é coordenado pela Professora Adelina Novaes, cadastrado no grupo de pesquisa do Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e financiado pelo CNPq (Processo 428520/2016-2).

meados do século XIX. No Brasil, os Reformadores também nessa época levantam a questão da necessidade de reforma na formação de professores, que era ineficiente desde então (SAVIANI, 2009). As discussões sobre a temática tornaram-se mais acirradas nas últimas décadas, principalmente depois da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).

Como cita Saviani:

> O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. (SAVIANI, 2006, p.148).

Ainda segundo o autor, o resultado dessas discussões gerou modelos contrapostos em duas grandes escolas de formação de professores: uma voltada aos conteúdos e a outra mais orientada para o modelo pedagógico didático. Por outro lado, Gatti e Barreto afirmam que:

> Quando se discute a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980 [...]. Assim, a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem [...]. Verificou-se que o processo de oferta dos cursos de licenciatura no país permite inferir que as condições de formação de professores, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária. (GATTI e BARRETO, 2009, p.11).

De acordo com as autoras, os professores parecem não possuir formação suficiente que contribua para lidar com algumas questões específicas do dia a dia da sala de aula, como as relativas à alteridade professor-aluno na multiculturalidade. Com essa preocupação em foco, a presente pesquisa recorre à Teoria das Representações Sociais (TRS), em sua abordagem dialógica (MARKOVÁ, 2006; 2017a; 2017b), para o desenvolvimento de um estudo dedicado a pensar a formação de professores diante de alunos migrantes nacionais e imigrantes.

Novaes, Ornellas e Ens (2007, p. 1007) oferecem justificativa para a escolha da

referida teoria: "os estudos em Educação, sobretudo no âmbito brasileiro, têm se favorecido das contribuições da TRS para investigar as simbolizações e as ações desenvolvidas em contextos educacionais". As autoras ainda destacam a importância da consideração da tríade Ego-Alter-Objeto como a unidade epistemológica da TRS e sua complexidade quando afirmam que "o objeto de representação na concepção tríade não precisa necessariamente ser uma coisa, ele pode ser uma pessoa, um grupo, uma representação de si, ou a representação de outra pessoa" (NOVAES, ORNELLAS e ENS, 2017, p. 1009). A concepção do Alter nesta teoria ajuda a compreender as relações no campo da educação "como exemplo, a relação entre o docente, seus alunos e o objeto de conhecimento que o professor busca ensinar" (NOVAES, ORNELLAS e ENS, 2017, p.1010).

Por outro lado, Jodelet (1998, p.47) acrescenta importante esclarecimento sobre alteridade e identidade, que tem colaborado para pensar sobre processos relacionais na multiculturalidade. Tal contributo levou o presente estudo a considerar o conceito de comunidade. No caso deste projeto, a noção de comunidade colabora para a compreensão dos fenômenos de imigração e de como os estudantes migrantes nacionais e imigrantes são vistos, analisados e até mesmo ignorados ou não percebidos por seus professores.

Nesse sentido, Howarth, Cornish e Gillespie debatem sobre representações sociais e comunidade:

> Sugerimos que a correspondência um-para-um entre "uma comunidade" e "uma representação social" não é uma conta plausível da relação entre comunidades e representações sociais na sociedade contemporânea. Para um pesquisador hoje, isso traz uma série de complexidades.[2] (HOWARTH, CORNISH e GILLESPIE, 2015, p181).

Os autores estabeleceram pontos de vista que também contribuem para o presente estudo, uma vez que alertam para a necessidade de levar em conta todas as complexidades intrínsecas dos processos relacionais na multiculturalidade, em especial no que concerne à noção de comunidade, quando citam que: "as comunidades aparecem naturalmente contestadas e, muitas vezes, contraditórias[3]" e que "para entender

[2] Tradução livre de: "We suggest that a one-to-one correspondence between 'a community' and 'a social representation' is not a plausible account of the relation between communities and social representation in contemporary societies. For a researcher, today, this brings an array of complexities".

[3] Tradução livre de: "Communities appear fluid contested and often contradictory".

a importância da comunidade nas sociedades complexas atuais, precisamos de um conjunto de ferramentais conceituais, diferenciadas e flexíveis[4]" (HOWARTH, CORNISH E GILLESPIE, 2015, p.180).

Portanto, a dialogicidade, enquanto "a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do 'Alter'." (MARKOVÀ, 2006, p. 15) será o referencial adotado:

> Como uma teoria de conhecimento social, a dialogicidade baseada na teoria das representações sociais pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação (MARKOVÁ, 2006, p. 15).

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

O método de investigação que ampara o estudo será o grupo focal na perspectiva dialógica, tal como proposto por Marková et al. (2006).

Gatti entende que grupo focal é uma estratégia que pode ser descrita como procedente de trabalhos em grupo ou ainda trabalho com grupos, sendo largamente utilizada e desenvolvida na psicologia social. Afirma Gatti que

> A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e aos seus objetivos com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa. (GATTI, 2005, p.7).

Por outro lado, levando-se em consideração o que Marková, et al., afirmam:

> Grupos focais são um método de pesquisa baseado em grupo aberto de discussões que examinam um determinado conjunto de questões socialmente relevantes. Em alguns aspectos, é esperado que os grupos focais tenham características que sejam semelhantes a discussões informais e espontâneas, ocorrendo em cafés, nas ruas e em bares. Como vemos, não é, de modo algum, um novo método de pesquisa de ciências sociais[5] (MARKOVÁ, et al., 2006, p. 32).

---

[4] Tradução livre de: "To understand the significance of community in today´s complex societies we need a nuanced and flexible set of conceptual tools".

[5] Tradução livre de: "Focus groups are a research method based on open-ended group discussions that examine a particular set of socially relevant issues. In some respects, focus groups are expected to have characteristics that are similar to spontaneous and informal discussions taking place in cafés, in streets and in pubs. As we shall see, it is by no means a new research method in the social sciences".

E, ao trazerem para a perspectiva dialógica:

> Até aqui, nós temos visto que uma das principais razões de usar grupos focais para estudar as representações sociais ou compartilhar socialmente um conhecimento é que eles podem ser comparados a conversas comuns. Isso é: eles nos permitem entender o modo em que as diferentes perspectivas se opõem entre si, são negociadas e co-construídas.[6] (MARKOVÁ, et al., 2006, p. 103).

Tendo isso em conta, pretende-se realizar duas sessões de grupo focal com professores especialistas do ensino fundamental (6º ao 9º ano) da rede de ensino de São Paulo, com o objetivo de compreender processos relacionais entre docentes e alunos, estes últimos migrantes nacionais e imigrantes, com vistas a contribuir para a formação docente no que tange a alteridade na multiculturalidade. Com os achados do estudo, espera-se ainda obter elementos para a elaboração de um *toolkit*[7] educacional que favoreça os trabalhos dos docentes frente aos desafios da contemporaneidade.

PERSPECTIVAS

Orientado por essa estratégia metodológica, o estudo visa contribuir para a formação docente para além da formação tradicional, almejando uma formação transcultural, de maneira que os professores recorrerá compreensão dos processos relacionais docente-estudante para potencializar suas práticas e saberes. Dessa forma, os professores poderão tanto se preparar melhor quanto a seus estudantes a viver em uma cultura complexa, diferente, distante, mas que pode ser aproximada, criando novos diálogos coletivos em suas comunidades e extrapolando para outras.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernardete. **Professores do Brasil:** impasses e desafios, Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Último acesso em: 26/09/2017.

GATTI, A. Bernardete. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**, Série Pesquisa, vol.10, Liber Livro, 2005.

[6] Tradução livre de: "So far, we have seen that one of the main reasons for using focus groups to study social representations or socially shared knowledge is that they are comparable to ordinary talk. That is, they enable us to grasp the way in which different perspectives come into oppositions with each other, are negotiated and co-constructed."

[7] Entende-se por toolkit um guia prático com ferramentas conceituais e metodológicas que contribuam para a prática profissional quotidiana.

HOWARTH, C.; CORNISH, F., GILLESPIE, A. *Making community:* diversity, movement and interdependence. In: SAMMUT, G.; ANDREOULI, E.; GASKELL, G.; VALSINER, J.; **The Cambridge Handbook of Social Representations.** Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

JODELET, Denise. **A alteridade como produto e processo psicossocial.** In: ARRUDA, A. Petrópolis, Vozes, 1998.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente.** Petrópolis, Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente Dialógica, Senso Comum e Ética.** V.1. PUPRESS, São Paulo, 2017.

MARKOVÁ, I.; LINELL, P.; GROSSEN, M.; ORVIG,A. **Dialogue in Focus Groups: exploring socially shared knowledge.** Sheffield, Equinox, 2007.

NOVAES, A. **Cadernos de Pesquisa.** *Subjetividade social docente:* elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade", Cadernos de Pesquisa, v.45, n.156, 2017.

NOVAES, A.; ORNELLAS, M. L.; ENS, R. T., **Cadernos de Pesquisa.** *Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes.* Cadernos de Pesquisa, v. 17, n.53, 2017.

SAVIANI, Dermerval. *Formação de professores:* aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online], vol.14, n.40, 2009. Disponível em: <htpp://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012.>. Último acesso em: 26/09/2019

07

EDUCOMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Tiago Silvio Dedoné
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
tiagoassessor@hotmail.com

Lucia Villas-Bôas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
luciaboas@gmail.com

RESUMO: Para que serve a comunicação no Poder Público e qual a relação dela na perspectiva da interface comunicação e educação? Como romper os paradigmas discursivos que há tanto tempos orbitam em torno da área da comunicação institucional e propor estratégias novas que atentam-se para a essência da emancipação dialógica democrática nestes ambientes de garantia de direitos? Como tornar a comunicação social de uma Prefeitura menos funcionalista e mais intervencionista no campo da elaboração de ferramentas de políticas públicas de democratização dos processos de produção da informação? Estas e outras reflexões fazem parte de um anseio diário de profissionais que atuam nas áreas de assessoria, departamentos ou secretarias de comunicação social governamental. O desafio está em como sair da metodologia mercantilista, por vezes, aportada em viés de interesses de marketing político, para atuar na formatação de um ecossistema comunicacional democrático, pautado em uma educação não formal que garanta cidadania.

PALAVRAS- CHAVE: Educomunicação. Política. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Firma-se, na contemporaneidade da epistemologia da comunicação, uma área que tem sido estratégica na formulação de dinâmicas de intersecções culturais e de conhecimentos: a Educomunicação. O termo foi usado pela primeira vez pelo professor

argentino, naturalizado uruguaio, Mário Kaplún, um dos fundadores da Escola de Ciências da Comunicação, na Universidad de la República e um dos mais importantes pesquisadores da América Latina. Ele buscou a construção de uma compreensão pautada pelo viés da Educação pelos Meios; e tinha, no rádio, o mecanismo propício para disseminação de conhecimentos. O famoso projeto "Kassete Fórum" (aulas gravadas em fitas cassetes e distribuídas às populações de regiões mais longínquas e de difícil acesso a educação), era a premissa do uso das tecnologias como aporte para dinamização do processo de ensino – aprendizagem.

Outros nomes como o francês Celéstin Freinet, o brasileiro Paulo Freire, entre outros, colaboram, também, para a aproximação de campos e o renorteamento de óticas em face de uma nova epistemologia. Mas foi nas mãos do brasileiro Ismar de Oliveira Soares, após pesquisa junto ao Núcleo de Comunicação e Educação, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE / ECA-USP), o qual é professor e pesquisador, que na década de 90 sistematizou o termo e deu novo corpo à emergente teoria. O conceito de Educomunicação entendido por Ismar de Oliveira Soares apresenta-se como "o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativos" (SOARES 2000, pg. 115).

De lá pra cá, muitas reflexões, projetos, seminários, conferências, debates, interviram significativamente no olhar até então dado à interface comunicação e educação. Hoje, o NCE, com apoio da Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPPeducom) é uma das maiores fontes de reflexões epistemológicas para pesquisadores e gestores em todo o mundo, acerca da teoria.

Este novo contexto - a priori recebido com ressalvas pelos profissionais destes campos - associado às novas tecnologias e ao advento democrático da internet, recriou a forma de ensinar, delimitou novos campos de integração e diálogo entre os atores do processo educativo e enalteceu, ainda mais, o que Paulo Freire orientou: "Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p.69).

Pode parecer romântico. Mas, a linha reflexiva é bastante clara: a ampliação comunicacional proporciona a ampliação de novos conhecimentos, democratiza a infor-

mação, consolida espaços democráticos. Isso por que o novo campo dialógico redireciona o paradigma discursivo transverso, constituído por conceitos transdisciplinares e cheios de caminhos para a democratização da informação.

Várias áreas do conhecimento foram agregando-se num processo contínuo de convergência que se materializaram-se em alguns caminhos de intervenção social: 01) Educação para a comunicação; 02) Mediações Tecnológicas na Educação; 03) Gestão da Comunicação no espaço educativo; 04) Reflexão epistemológica e, mais tarde, a área das Artes e mediações culturais. Tal norte teórico resultou em intervenções em ONGs, projetos culturais, sociais, e nas políticas públicas, colocando-se como ferramenta mediadora de debates e de ações afirmativas. Os Ministérios da Educação e de Meio Ambiente, por exemplo, criaram políticas públicas especificas. A Prefeitura de São Paulo foi a primeira do país a criar uma Lei Municipal que institucionalizou a Educomunicação com projetos que denominaram-se Educom Rádio e Educom TV; e hoje, o Imprensa Jovem, levando, principalmente às escolas da rede municipal, projetos pedagógicos que relacionam a educação e a comunicação.

Foram muitos os anos de estudos e implantações. Vários simpósios brasileiros debateram o tema e uniram pesquisadores, fomentando novas reflexões epistemológicas. No Paraná, por exemplo, as prefeituras de Bandeirantes e Andirá, no Norte Pioneiro do estado, também permearam por meio das práticas educomunicativas. Bandeirantes desenvolveu várias experiências nas escolas, comunidades consideradas vulneráveis, junto aos profissionais de saúde, junto aos movimentos sociais. Foram quatro Fóruns de debates, entre os anos de 2005 a 2008, trazendo pesquisadores educomunicadores de várias regiões do país, para o fomento de estratégias que relacionassem a educação com a comunicação. Já a cidade de Andirá conseguiu tornar-se o segundo município brasileiro a ter uma Lei Municipal que garantisse práticas educomunicativas, na perspectiva da política pública. Isso foi possível, também, graças ao redirecionamento de ótica do papel do setor de Comunicação da Prefeitura, que aliou-se a todos os setores do poder público municipal, mobilizou os servidores, promoveu cursos de capacitação e fóruns de debates, criou núcleos de pesquisas e projetos de aplicação educomunicativos nos setores, dinamizando, assim, as relações comunicacionais entre o poder público e a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que serve a comunicação pública em um poder público e qual a relação dela na perspectiva da interface comunicação e educação? Como romper os paradigmas discursivos que há tanto tempo orbitam em torno da área da comunicação institucional e propor estratégias novas que atentam-se para a essência da emancipação dialógica democrática? Como tornar a comunicação social de uma prefeitura menos funcionalista e mais intervencionista do ponto de vista da elaboração de ferramentas de políticas públicas? Como educar para a mídia? Estas e outras reflexões fazem parte de um anseio diário de profissionais que atuam nas áreas de assessoria, departamentos ou secretarias de comunicação social governamental. O desafio está em como sair da metodologia mercantilista, por vezes, aportada em viés de interesses de marketing político, para atuar na formatação de uma comunicação emancipatória, rica em ecossistemas comunicacionais abertos, que garantam democracia dialógica. Por fim, retornamos a ideia de que há um problema que precisa ser equacionado nos campos dos estudos epistemológicos: a sintetização estratégica de novas ferramentas que deem aporte emancipatório à comunicação pública, que busca um coeficiente dialógico efetivo, democrático e mobilizador.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.67.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educom.Rádio, na trilha de Mario Kaplún.* In **Educomídia, alavanca da cidadania:** o legado utópico de Mario Kaplún. Org. José Marques de Melo et al. São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006. p. 179.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação:* Um campo de mediações. **Comunicação & Educação.** São Paulo: ECA/USP – Editora Seguimento, Ano VII, set/dez. 2000, nº 19.

08

O PARQUE COMO ESPAÇO EDUCATIVO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thalita Cristina Prudencio de Amorim
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
thalitacpamorim@gmail.com

Roberto Gimenez
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
roberto.gimenez@unicid.edu.br

RESUMO: Este estudo realiza uma avaliação das implicações dos contextos sociais e físicos da estrutura de um parque, de uma escola de educação infantil, da cidade de São Paulo. Especificamente, analisa-se os equipamentos recreativos e como estes influenciam no brincar e interações da criança com deficiência intelectual na educação infantil. A pesquisa adotou a metodologia etológica e diário de bordo, além de aplicação de um protocolo para avaliação da acessibilidade em escolas, fundamentando-se em um referencial teórico da teoria bioecológica dos sistemas. Constatou-se que muitos documentos técnicos apontam fatores de acessibilidade atrelados apenas à aspectos da estrutura física dos espaços e carecem de apontamentos que contribuam para a inclusão de pessoas com deficiências intelectuais. Os resultados desta pesquisa objetivam contribuir para se pensar em espaços educacionais mais inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Parque. Educação Infantil. Deficiência intelectual

INTRODUÇÃO

O documento da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP,1994) desenvolve as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Dentre estes, destacam-se entre vários fatores, a necessidade de riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e psicomotores. Além das estratégias do professor, sabe-se que uma escola inclusiva engloba diversos outros

elementos, como o contexto físico, que influencia tanto nos aspectos físicos, como nos sociais e culturais. Alguns autores brasileiros reiteram a importância do ambiente adequado no desenvolvimento humano, e enfatizam que quando estes espaços físicos são bem estruturados e organizados se tornam um segundo educador, a medida que otimizam a aprendizagem (FARIA, 2007; MALAGUZZI, 1999; PANIZZOLO, 2013).

Atualmente busca-se compreender o desenvolvimento infantil e a aprendizagem analisando os diversos elementos que estão imbricados nesse ambiente de apredizagem. Levando-se em conta que o contexto ambiental, é uma das variáveis desse quadro, que influencia e é influenciado pelas pessoas que nele se inserem, a abordagem bioecológica do desenvolvimento, proposta por Bronfenbrenner (1995) e Lorenz (1995) corroboram com nosso entendimento sistêmico sobre a importância do universo físico e social nesse processo.

METODOLOGIA

Utilizamos na presente investigação, a abordagem qualitativa-interpretativa e utilizamos como percurso metodológico a etologia (LORENZ, 1995; MAKIDA-DYONISIO E GIMENEZ, 2018). Além da filmagem, a pesquisadora utilizará de um diário de bordo para fazer anotações contínuas nos espaços do parque da unidade escolar pesquisada.

A coleta de dados será dividida em duas etapas, sendo que em uma foi aplicada o *Protocolo para avaliação da acessibilidade física em escolas de Educação Infantil* de Corrêa (2010) e utilizado por Rocha (2018) .

A atual pesquisa de mestrado ainda está em andamento, os dados de filmagem que serão coletados a partir da observação livre das crianças durante as brincadeiras nos equipamentos do parque escolar, a filmagem e as anotações serão analisadas através de estudos anteriores que se utilizaram a metodologia etológica com crianças no Brasil. Portanto, os dados apresentados no presente trabalho se referem a primeira etapa da coleta, que aplicou o *Protocolo para avaliação da acessibilidade física em escolas de Educação Infantil* de Corrêa (2010) e utilizado por Rocha (2018) e que serão discutidos previamente a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos o brincar da criança com deficiência intelectual no parque infantil, utilizaremos de um diário de bordo e de filmagem. As filmagens, transcrições e

análise das filmagens serão realizadas para posterior categorização. No entanto, por meio do Protocolo formulado por Corrêa (2010), podemos avaliar os equipamentos recreativos existentes no parque.

No quadro a seguir, adaptado de Rocha (2018), podemos analisar as características dos equipamentos recreativos encontrados no parque:

Itens	Equipamentos Adequados	Equipamentos Inadequados
Os equipamentos recreativos são divididos por faixa etária.	S	
Prancha de escorregar com grades de proteção, em toda extensão com no mínimo 10 cm de altura.		N
Grades de proteção na parte superior da prancha.	S	
Largura da prancha entre 35 cm e 60 cm.		N
Escada do escorregador com dupla altura de corrimão.		N
Corrimão do escorregador com superfície emborrachada.		N
Degraus com material antiderrapante.		N
Degraus da escada do escorregador fechados.		N
Degraus com profundidade mínima de 7,5 cm e máxima 15 cm.	S	
Largura da escada igual ou maior que 50 cm.	S	
Altura do escorregador (90 cm para crianças menores e 120 cm para crianças maiores).		N
Lugares para cadeiras de rodas no brinquedo de balanço e gira-gira.		N

Podemos observar através do quadro acima, que os equipamentos são para a faixa etária da educação infantil, mas muitas de suas estruturas físicas não estão adequadas para a utilização com segurança das crianças, como é o caso dos espaços das escadas do escorregador, os materiais da estrutura e superfície dos equipamentos.

No entanto, observou-se que os equipamentos e espaços foram bem estruturados para facilitar a interação entre as crianças, há espaços para um balançar o outro e amplos ambientes para descanso, pintura ao ar livre (lousa) e areia para brincadeiras ao redor do parque. Esse ambiente amplo e rico, como sugere Agostinho (2003) nos aponta que, além do aspecto do parque ser o preferido pelas crianças pelo livre brincar e da amplitude de movimentos espontâneos, um aspecto que se destaca é o ponto

de encontro casuais, os previstos e os imprevistos e a mediação da professora ao sugerir, propor e mediar as brincadeiras nos brinquedos e ao ar livre com os colegas com e sem deficiência. Essa série de encontros que acontecem diariamente entre os diversos indivíduos, independente de sua singularidade, é o que enriquece o espaço e faz com que as interações entre seus pares se estabeleçam em um espaço essencialmente social. Esse aspecto trazido pela autora, converge com estudo de Blascovi-Assis (2009), que traz que o parque desenvolve não apenas aspectos do desenvolvimento individual da crianças, mas também é o lugar em que se amplia a transmissão de valores culturais e de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados etológicos da investigação, parte de uma pesquisa de mestrado, ainda estão em processo de coleta de dados . No entanto, salienta-se que os achados encontrados através da aplicação do *Protocolo para avaliação da acessibilidade física em escolas de Educação Infantil* de Corrêa (2010) e utilizado por Rocha (2018) revelou que indicadores de acessibilidade dos parques infantis (ABNT,1999; ABNT2004; HARADA, 2003, ROCHA 2018); estão atrelados apenas à aspectos da estrutura física dos espaços e carecem de apontamentos que contribuam para a inclusão de pessoas com deficiências intelectuais, o que por si só, não garantem a participação das crianças público-alvo da educação especial, sendo necessárias algumas estratégias pedagógicas, além de uma ambiente de aprendizagem facilitador das aprendizagens, que favoreçam a inclusão de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. *Lazer para deficientes mentais.* In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física.** 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. p. 101-111.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE, 1998. v. I, v. II, v. III.

GIMENEZ, R. *A inclusão de indivíduos portadores de deficiência mental nas aulas de educação física:* repensando sobre a prática. **Revista Lecturas,** v.11, n.98, p.114-132, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANOEL, E.J. *Criança e desenvolvimento:* algumas notas numa perspectiva evolucionária. In: KREBS, R.; COPETTI, F.; KRAEFF, M.S.; SOUZA, P.H.X.; ROSO, M.R.D., orgs. **Desenvolvimento infantil em contexto.** Florianópolis, Editora da UDESC, 2001.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. *Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar.* **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 54, n. 24, p. 78-99, 2013.

09

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Sarah Soares Gomes
PIBIC - Universidade Cidade de São Paulo
sarahsoaresgomes@gmail.com

Julio Gomes Almeida
Universidade Cidade de São Paulo
gomes_almeida@uol.com.br

RESUMO: A pesquisa se desenvolve no contexto das discussões sobre melhoria da qualidade da educação básica e assume como objeto de estudo a alfabetização nos anos iniciais. O objetivo principal foi identificar percepções de professores alfabetizadores sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC proposto pelo governo federal. Os dados mostram que os professores alfabetizadores que participaram das formações e utilizaram os materiais oferecidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa consideram que esse programa contribui para melhorar o processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: PNAIC. Professores Alfabetizadores. Formação de Professores

INTRODUÇÃO

Embora sejam vários os indicadores que apontam que a qualidade da educação no Brasil precisa ser melhorada, o que mais chama a minha atenção é a grande quantidade de crianças que após passarem anos na escola e não são alfabetizadas. E essa situação acontece não apenas em cidades pobres e distantes, também em metrópoles como São Paulo

Muitos são os questionamentos relacionados à qualidade da educação oferecida às crianças brasileiras, sobretudo à faixa que frequenta a escola pública. Estes questionamentos cotidianamente chegam às nossas casas por meio de diferentes veículos de comunicação e que repercutem nas aulas do curso de pedagogia. Essas repercussões

me trazem muitas inquietações, uma vez que escolhi ser professora o que torna essa pesquisa pessoalmente relevante.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para situar as percepções dos professores no contexto das discussões que hoje se travam no campo educacional tendo foco o direito que as crianças têm de serem alfabetizadas nos primeiros anos de escolarização, recorremos inicialmente aos cadernos do PNAIC, Brasil/MEC (2012) que apresenta o programa; a Base Nacional Comum Curricular, Lei 13005/14 que estabelece o PNE e a alguns autores que vem se dedicando ao estudo do tema entre os quais destacamos, entre outros,Gasque e Costa (2003) Gatti (2003), que discutem a questão da formação do professor alfabetizador, Soares e Batista (2005) que discutem a alfabetização na perspectiva do letramento; Goulart (2000) que discute a aquisição da escrita e o trabalho do alfabetizador. O referencial mostra a alfabetização como prioridade do governo brasileiro e evidencia esse processo como importante na vida da criança.

METODOLOGIA

No desenvolvimento da pesquisa foi adotada abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio de revisão de literatura, análise de documentos oficiais. Os dados de natureza bibliográfica e documental foram completados por meio de entrevista com quatro professoras que atuam na cidade de São Paulo sendo duas da rede estadual e duas na rede municipal. O critério de inclusão das professoras na pesquisa foi atuar como alfabetizadoras em escolas públicas e terem participado das formações oferecidas pelo PNAIC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos a entrevista indagando as professoras sobre o PNAIC, pois nos pareceu importante verificar o que elas pensavam do programa e principalmente saber se elas consideravam o programa como um auxílio ao seu trabalho com vistas à alfabetização. As respostas dadas pelas professoras mostram que estas vêem o programa com certa positividade e acreditam que a participação contribuiu para o seu trabalho com as crianças;

> Eu defino como um projeto muito bom na questão de formação, principalmente na parte de trocar experiências, então eu acho que aprendi muito com essa questão da troca de apresentar atividades diferenciadas foi muito bom. (Professora Ester)

A contribuição importante apontada pela professora está relacionada à valorização dos jogos no processo de alfabetização que a fez perceber a importância dos aspectos lúdicos como instrumento para resolver problemas de aprendizagem. Na fala seguinte é possível perceber que a formação proporcionada ajudou os professores a trabalharem questões essenciais no processo de aprendizagem a partir da valorização daquilo que a criança gosta:

> O PNAIC me ajudou também nas crianças que tem uma certa dificuldade porque têm que crianças que chegam aqui cruas pré-silábicas, sem saber nada , sem saber distinguir o número de uma letra, daí você através da leitura você tem que ver o que a criança gosta, tem que pesquisar, ver o que ela gosta, porque não adianta você ler uma coisa que não é do interesse da criança. (Professora Helena)

A professora Rafaela relata que recebeu uma variedade de jogos para trabalhar com as crianças que tinham um pouco de dificuldade na leitura e na escrita, esses jogos contribui para o aprendizado dos mesmos:

> Veio no PNAIC, neste conjunto de livro para didáticos; veio uma caixa de jogos, então têm jogos da memória, jogo de forca, jogo de rima, de aliteração, que dá pra fazer, só que quando a gente está em um ambiente em que tem uma diversidade de aprendizagem muito grande, às vezes fica meio difícil de sentar com aquele aluno especificamente que precisa daquele trabalho e poder realizar, mas esse material ele foi muito também proveitoso, até às vezes com alunos que no terceiro ano ainda não estão totalmente alfabetizados ele serviu bastante. (Professora Rafaela).

A fala reitera aspectos positivos do programa, como oferta de material diversificado e de boa qualidade. Contudo aponta também um desafio que precisa ser superado que é a dificuldade de trabalhar em um ambiente onde há grande disparidade de aprendizagem entre os alunos. Mesmo com essa dificuldade, as professoras percebem o PNAIC como um programa que contribui com o seu trabalho pela qualidade do material e da formação que oferece.

CONCLUSÕES

Os dados revelam que a alfabetização das crianças no primeiro ano de escolarização vem sendo uma preocupação de diferentes setores da sociedade brasileira e que os professores percebem o PNAIC um programa que contribui para melhorar a atuação dos professores alfabetizadores e os resultados de seu trabalho, principalmente

por oferecer formação que considera as experiências dos professores e materiais adequados e diversificados.

A pesquisa apresenta entre outros aspectos que as professoras consideram a formação e os materiais oferecidos pelo programa contribui para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, sobretudo considerando a aprendizagem de novos métodos proporcionada pelas trocas de experiências entre os docentes e pela diversidade e riqueza do material. Por outro lado, os professores consideram como dificuldade na realização do seu trabalho a grande disparidade de aprendizagem entre as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pró-letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos/series iniciais do ensino fundamental – alfabetização e linguagem. Brasília MEC/CEB, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na Alfabetização:** Concepções e Princípios. Ano I, Unidade 1, Brasília: MEC/SEF. 2012

DINIZ, Karla Tapuia Gomes. AURELIANO, Francisca Idilma Braga Soares. *Contribuições do PINAIC para a prática pedagógica e professores alfabetizadores.* **ANAIS CONBRALE,** 2017. ISSN 2594 5017.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. COSTA, Sely Maria de Souza Costa. **Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada.** Ci. Inf., Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003

GATTI, BERNARDETE A. *Formação continuada de professores: a questão psicossocial.* **Cadernos de Pesquisa,** julho/ 2003

GOULART, Cecilia Maria. *Apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador.* **Cadernos de Pesquisa,** nº 110, p. 157-175, julho/ 2000

MEC, **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa.** Disponível em: http://pacto.mec.gov.br. Acesso em: mar. 2018.

MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: abril. 2019

MEC. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: mar. 2018.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramen-to:** caderno do professor. Belo Horizonte: (Coleção Alfabetização e Letramento) 2005. p. 7-65.

SZYMANSKI, Heloisa (org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 4ºed. (2011), p.101.

VIRAGO, C.F.M. Politicas públicas de alfabetização – P*acto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.* VI FIPED. **Fórum Internacional de Pedagogia.** Santa Maria – RS. 30/07 a 01/08, 2014. Acesso em: abril. 2019.

10

A EXPERIÊNCIA DOCENTE COM EDUCANDOS EM AMBIENTE DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Claudia Almeida do Prado
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
claudiapradosp@hotmail.com

Ecleide Cunico Furlanetto
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
ecleide@terra.com.br

RESUMO: Este estudo apresenta as experiências de docentes que atuam em salas de aula no interior da Fundação CASA, e busca explorar, por meio de suas narrativas, diversos aspectos de suas vivências junto a esses educandos que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa. Procurou-se investigar os sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências, identificar as concepções que os docentes possuem acerca desses alunos e depreender os desafios narrados pelos professores em sua atuação nesse contexto de privação de liberdade. Buscou-se explorar, junto com os docentes, as práticas educativas em um ambiente essencialmente antagônico: de um lado a instituição com controles rígidos para garantir a disciplina dos alunos, e do outro, os alunos, criando subterfúgios para fazer valer sua posição, contrária a essa estrutura. Finalmente trazer ao nosso entendimento quais as possibilidades de enfrentamento para os desafios narrados pelos professores, relativos à sua prática pedagógica, nesse cenário que aqui se apresenta.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência. Medida socioeducativa. Prática pedagógica

Este estudo objetiva investigar as experiências de docentes que atuam no interior do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA). Procura-se, a partir de suas narrativas, investigar o sentido atribuído pelos docentes às suas experiências, identificar as concepções que o docente possui acerca desse aluno

e depreender os desafios narrados pelos professores em sua atuação nesse contexto, durante sua prática pedagógica.

No que se refere aos aspectos empírico e metodológico, este texto foi construído a partir da análise preliminar de dados coletados nas etapas de observações das aulas e posteriormente, das narrativas construídas pelos docentes durante as entrevistas.

A Fundação CASA é uma instituição vinculada ao Governo do Estado de São Paulo, que tem como atribuição aplicar medidas socioeducativas, de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

A relação entre a instituição na qual atuo como coordenadora pedagógica e a Fundação foi estabelecida a partir da demanda do CASA por cursos de qualificação profissional básica para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Jovens que atualmente têm poucas oportunidades, convivem com a crise econômica, desigualdade e injustiça sociais e escassa oferta de emprego. Nem sempre as experiências profissionais anteriores dos docentes parecem ser suficientes para o enfrentamento dessas questões. Eles acabam, por vezes, a questionar a eficácia de sua atuação.

Importante pensar essas experiências docentes considerando diversos aspectos: sua trajetória até sua atuação com jovens internos, quem são seus alunos, como se dá o processo educacional, com que ambiente esse professor se depara. Essas são questões relevantes que impactam em sua prática pedagógica e precisam ser discutidas.

Me deparei com o conceito de experiência como algo além da vivência. Se configura aqui a possibilidade de pensar, em conjunto com os docentes. Construir o conhecimento por meio da experiência. Para tanto, é essencial entender a experiência como algo que nos acontece e nos toca (LARROSSA, 2002).

Buscando uma aproximação entre a pesquisadora e o contexto da investigação, inicialmente foram realizadas observações nas salas de aula. Para tanto foi considerado o autor Uwe Flick, que define cinco dimensões para a classificação dos procedimentos observacionais (2009, p. 204):

> Observação secreta versus observação pública [...], observação não participante versus observação participante [...], observação sistemática versus observação não-sistemática [...], observação em situações naturais versus observação em situações artificiais [...] e auto-observação versus observar os outros [...].

Segundo os critérios estabelecidos pelo autor, a pesquisadora optou pela observação pública/aberta, não participante, sistemática e não sistemática (relacionada a cada situação observada em sala de aula), realizada em situações naturais, observando os outros (alunos e professores).

Na etapa seguinte as entrevistas foram realizadas por meio de perguntas geradoras de narrativas, uma vez que estudos da narrativa contribuem significativamente para o entendimento dos padrões dinâmicos do comportamento humano. Segundo Passeggi (2011, p. 147), ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si, reinventa-se.

As questões elaboradas para a entrevista levaram em conta Becker (2007, p. 84):

> [...] Pergunte "como?", não "por quê?" [...]quando, por outro lado, eu perguntava como alguma coisa havia acontecido [...] as pessoas davam-me respostas longas, contavam histórias cheias de detalhes, forneciam-me explicações que incluíam não só suas razões para o quer que tivessem feito, mas também as ações de outros que haviam contribuído para o resultado em que eu estava interessado[...]

Buscando esclarecer a relevância que a experiência tem para os docentes, seguem dados provenientes de uma pesquisa realizada com 150 professoras e professores de profissão. De acordo com Tardif (2002, p. 61)

> [...]para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. [...] Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares [...].

Assim sendo, ratificando os dados da pesquisa realizada por Tardif (2002), conforme análise preliminar, os docentes parecem valorizar suas experiências no ambiente de trabalho e o compartilhamento dessas experiências junto a seus pares. Consideram que o compartilhamento de suas experiências cotidianas é bastante significativo para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, e por vezes é encarada como um apoio de seus pares, que compartilham de suas dificuldades. Segundo narrativa da professora A, uma das entrevistadas:

> [...] a gente vai aprendendo, a gente conversa bastante, eu acho que a gente se comunicar, a gente trocar experiências é uma forma de trabalhar com psicológico [...]

Quanto à efetividade de sua atuação junto aos educandos, em alguns momentos dizem entender a relevância de seu trabalho e, em outros momentos, desacreditam dessa atuação. Diferentes pontos da narrativa evidenciam essas contradições. Segundo a docente B:

> [...] eu acho que é estudado para dar errado, na minha visão eu acho que é feito para dar errado [...] eles não vão se recuperar ali, para o menino se recuperar ali tem que ser muito forte, muito estruturado e não é o modelo de sociedade que a gente tem hoje [...]
> [...] tem muito aluno bom, muito aluno que desenvolve vários trabalhos legais [...] você entende que é um trabalho que vale a pena ainda, é um trabalho que vale muito a pensa, eu gosto muito[...]

As professoras mencionam diversos cursos que poderiam contribuir para uma atuação mais significativa, porém em nenhum momento citam cursos específicos da área de educação ou fazem menção ao tema. Segundo elas:

> Professora A [...] talvez um curso de estudos de comportamento organizacional [...] um curso interessante para entender o comportamento, a forma como reagem, um curso onde a gente tivesse contato com vários tipos de dinâmicas de grupos [...] esses cursos seriam assim de muita valia para quem trabalha no projeto da Fundação CASA porque eles gostam de coisas práticas [...]
>
> Professor B [...] nenhuma faculdade é demais, então estou fazendo administração pública porque eu quero entender mais sobre direitos públicos, sobre essas questões[...]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados pelos professores para a concretização do processo ensinar – aprender – ensinar se ampliam quando suas práticas educativas acontecem junto aos jovens que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa.

Como apontam as observações e narrativas, nem sempre as experiências profissionais anteriores dos docentes parecem ser suficientes para o enfrentamento de suas dificuldades. Por esse motivo, acabam, por vezes, a questionar a eficácia de sua atuação. Percebe-se, por meio de suas narrativas, momentos em que acreditam no próprio trabalho e em outros, enveredam por um caminho de contradições.

Pode-se perceber também que a elaboração adequada de um planejamento de aula e estratégias de ensino que considerem as experiências anteriores de seus alunos, dois aspectos fundamentais para essa temática, nem sempre são incorporadas à sua atuação.

O docente que atua no contexto de privação de liberdade deveria, além de suas experiências, construir uma formação teórico-prática que buscasse subsidiar seu trabalho. Pode-se inferir, inicialmente, que a ausência da formação acadêmica na área de educação representa um obstáculo a mais para esse educador. Há indícios de que a exploração de referencial teórico sobre educação seria fundamental para minimizar as adversidades apontadas por eles. Além disso, promover encontros entre esses educadores, buscando a troca de experiências e a busca compartilhada de soluções para seus desafios é essencial para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard. **Segredos e truques de pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, p. 20-28, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre : Artmed, 2009.

FUNDAÇÃO CASA. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/ Acesso em: 30 abril 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351> Acesso: 16/06/2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis RJ : Vozes, 2002.

11

TRAVESSIA: O PODER TRANSFORMADOR DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO DO ALUNO

Juliana Maria da Silva Minguetti
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
juminguetti@gmail.com

Maria da Conceição Passeggi
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
mariapasseggi@gmail.com

RESUMO: O trabalho de pesquisa, alinha-se a pesquisa "Subjetividades, Formações e Aprendizagens" (UNICID). Surgiu pelo interesse e pela oportunidade de investigar as transformações promovidas em alunos em formação técnica profissional das primeiras turmas da área de bem-estar ofertados por uma Instituição recém-chegada a uma região de alta vulnerabilidade social no interior do estado de São Paulo. O objetivo é investigar como as ações pedagógicas pautadas nas marcas formativas e no projeto político pedagógico da Instituição, associado à experiência da docente, contribuíram com o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo desses alunos, nos projetos desenvolvidos na comunidade. Analisar como se deu o processo de transformação pessoal durante a formação profissional desses alunos, tendo como fonte de investigação as narrativas da experiência de dez alunos. O uso de narrativas produzidas em contextos de formação inicial e continuada como prática de formação, ancora-se no pressuposto da autonomização da pessoa que narra.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Reflexão sobre si. Formação profissional

INTRODUÇÃO

O interesse deste trabalho surgiu pela oportunidade de investigar as transformações promovidas em alunos em formação técnica profissional das primeiras turmas dos cursos técnicos, oferecidos por uma Instituição em uma região de alta vulnerabilidade

social. O objetivo é investigar como as ações pedagógicas pautadas nas marcas formativas e no projeto político pedagógico da Instituição, associado à experiência da docente, contribuíram com o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo desses alunos, nos projetos desenvolvidos na comunidade. Admite-se que no ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, a pessoa em formação adota um posicionamento crítico, o que é suscetível de conduzir o narrador à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador. O tratamento das narrativas deu-se à luz da metodologia (auto)biográfica e análise interpretativa. Para a reflexão sobre esse processo de aprendizagem significativa e sobre a percepção dos alunos sobre o processo de autonomia e protagonismo, utilizamos ainda o caderno de formação elaborado pelos alunos, e a apresentação das atividades desenvolvidas em três projetos (Promoção da saúde; Projeto integrador, Acompanhamento e evolução de casos) e um questionário com 15 questões inspiradas na entrevista episódica (Flick, 2013). As perguntas foram utilizadas como geradoras de narrativas, uma vez que se considera que o estudo da narrativa permite observar como os seres humanos experimentam o mundo e dão sentido ao que fazem. Para Passeggi (2011), ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si, reinventa-se. As narrativas que serviram de fontes foram elaboradas como um procedimento de (auto)avaliação, das atividades desenvolvidos durante o curso. A intenção era que a reflexão sobre os projetos voltados para a educação e o atendimento da comunidade, proporcionariam aos alunos a possibilidade de refletir sobre seu aprendizado e também sobre a forma como se modificaram nesse processo. Nas análises das narrativas dos alunos, buscamos observar como se dá o processo de desenvolvimento pessoal durante o curso de formação técnica-profissional. Apresentaremos aqui resultados das análises de uma única pergunta: "Quais foram as principais mudanças que você observou em você nesse tempo de formação?" Buscamos no discurso aparente, geralmente simbólico e polissémico, o sentido que convém desvendar (Bardin, 1977, p. 213). Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Neste sentido, dão novos sentidos aos seus projetos de vida. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações

percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada. Na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Torna-se intérprete do mundo histórico e social que é o dele: constrói figuras, representações e valores, considerando que é no relato que ele faz suas experiências, produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (Delory-Momberger, 2006, p. 369). Para Freire (Freire, 1996, p.23), a autonomia desenvolve-se num processo em que sujeito é capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Entendemos que o processo de aprendizagem significativa desses alunos, ocorre quando o docente cria condições para o desenvolvimento da autonomia, retirando o discente de sua condição de passividade diante do conhecimento. Essa noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais (Connelly & Clandinini, 1995, p.11), e estão explícitas nas narrativas dos alunos. O ato de narrar permite ao indivíduo dar-se conta de sua história, bem como abordar as questões da identidade, expressões da existencialidade, "através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas" (JOSSO, 2007, p. 415). Nos resultados obtidos, os alunos identificam a aprendizagem com significados pessoais e profissionais. A totalidade também é atingida quando relatam a dificuldade em aprender em grupo, mas reconhecem que essa atividade é fundamental para o fortalecimento de laços afetivos, justificando assim as atividades exitosas nas ações junto à comunidade. Segundo Jacques Delors (2003, p. 89-102), a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, pilares do conhecimento: aprender a conhecer (interesse); aprender a fazer (coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar); aprender a conviver (desafio da convivência); e, finalmente, aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver, associado aqui, ao perfil profissional. Tais dados permitem a inferência que os participantes identificam no processo de ensino-aprendizagem um caminho de sensibilização para a existência de si e do outro. Educar pelo viés da aprendizagem significativa, implica despertar no outro a empatia, permitindo que o indivíduo saia de si e aprofunde sua visão de mundo e relacionamento. Outro ponto identificado pelos alunos como momento (trans)formador foi a relação professor-aluno e o quanto a afetividade, pautada no acolhimento e reconhecimento dos conhecimentos prévios,

foi fundamental para a permanência do aluno no programa de formação técnica profissional. Esse acolhimento permitiu, segundo os participantes da pesquisa, a desenvolver a capacidade de elaborar, recriar e transformar a realidade da qual está inserido. Ao revelarem a complexidade dos saberes vividos, construídos, partilhados e refletidos ressignificar seus projetos de vida através da formação profissional. Dessa forma, podemos afirmar com este estudo, que os participantes tomaram consciência que suas reflexões sobre as experiências vividas durante o curso ajudaram a pensar seu futuro fazer profissional e dão indicativos que o caminho para uma prática docente mais eficaz perpassa pela consciência do próprio refletir sobre o fazer profissional em massoterapia e estética. Ensinar esses alunos, exigiu da docente, autora dessa pesquisa, um estudo aprofundado de seus alunos, da região e do contexto social e cultural que estavam inseridos. Concluímos que conhecer mais profundamente a si mesmo e o outro nos permitiu criar juntos um modo de ensino-aprendizagem com significado e metodologias pautadas na autonomia e no protagonismo do aluno. O aluno em formação reconhece-se então agente transformador, pois reconhecem que: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona**, E: Laertes, 1995.p.11-51.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Fundamentos epistemológicos da pesquisa:* biográfica em educação. **Educ. rev.** [online]. 2011, vol.27, n.1, pp.333-346. ISSN 0102-4698.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.p.23.

PASSEGGI, M.C. (Org.). **Memorial acadêmico:** gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: EDUFRN, 2011.p.21-35.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre/RS.

12

CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: BASES TEÓRICAS E LEGAIS

Sami Eduardo José Schinasi
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) - PPGP-GE
samieletrica@ig.com.br

Ana Claudia Carelle
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
ana.carelle@gmail.com

Júlio Gomes Almeida
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
julio.almeida@unicid.edu.br

RESUMO: Este trabalho de pesquisa que assume como objeto de estudo a certificação profissional e tem como objetivo principal investigar os impactos no desenvolvimento profissional daqueles que passaram a ter direito de exercer uma profissão por meio desta certificação. No desenvolvimento da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa e os dados serão coletados por meio da proposição de questionário a profissionais certificados pelo Centro Paula Souza no período de 2015 a 2018 e entrevista com três respondentes do questionário. Como referencia teórica nos apoiamos nos estudos de Alexim e Lopes (2003), Bertrand (2005), Lima e Cunha (2017), Moraes e Neto (2005), Tardif (2005), entre outros. Os dados iniciais coletados na literatura indicam que o reconhecimento dos saberes, competências e habilidades, por meio das experiências e práticas adquiridas, permite sua formação técnica.

PALAVRAS-CHAVE: Certificação. Competências. Qualificação

O exercício legal de uma profissão no Brasil se dá na maioria das profissões por meio de direito conferido pela outorga de um diploma, adquirido por frequência e aproveitamento em curso específico, segundo Tardif (2019) o saber interativo esta envolvido entre professores e outros participantes dentro de uma instituição escolar.

Contudo, o próprio Tardif (2019, p.110-111), discute a importância dos saberes da experiência no processo formativo de um indivíduo, sendo: "um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão", desta forma considera uma formação através da prática profissional, que com a certificação de competências é reconhecida para diplomação. Desta forma, o Conselho Estadual de Educação – CEE, por meio da Deliberação CEE-107/2011 criou o exame de certificação por competências que valida às habilidades e competências profissionais adquiridos por meio da experiência. Essa deliberação encontra respaldo na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 em seu Art. 41 estabelece que: "o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.", tendo uma relevância importante no reconhecimento pessoal do candidato e desta forma é reconhecido com a titulação técnica profissional, "do ponto de vista social, trata-se de conceder uma segunda oportunidade aos que não tiveram possibilidade de estudar, mas trazem a experiência de trabalho". (BERTRAND, 2005, p.35).

A necessidade de investigar esse tema está relacionada à minha experiência profissional uma vez que atuo em uma instituição de ensino tecnológico que formam técnicos em diferentes áreas e que também realizam exames de certificação de profissionais que em sua trajetória de vida adquiriram competências e habilidades por meio das experiências. Verificar os desdobramentos desta certificação na vida dos profissionais certificados tem relevância profissional e social uma vez que a sistematização e produção de conhecimento sobre o tema pode ajudar pessoas interessadas na compreensão e para isso as escolas desempenham um papel importante na validação desse conhecimento através da garantia de certificação, que dispõe sobre credenciamento de Instituições para avaliação de competências e expedição do diploma na educação profissional de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Para Olivier Bertrand (2005) a qualificação de novos profissionais pelo reconhecimento é uma oportunidade importante ao candidato, que torna relevante o estudo do tema proposto, já que a certificação é um reconhecimento e validação de suas práticas profissionais para si mesmo e para a sociedade, no que diz respeito ao desenvolvimento social desses profissionais que possuem experiência em suas

áreas de atuação, pois este tipo de avaliação de conhecimentos adquiridos e sua contribuição social, pessoal e profissional, serão objetos de estudos que justificam a qualificação técnica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS) na formação do indivíduo. O trabalho tem como objetivo identificar desdobramentos na vida profissional e pessoal das pessoas que passaram a ter o direito legal de exercer uma profissão por meio da certificação de competências adquiridas na experiência de vida e trabalho, discutir a relação entre história de vida e formação profissional, discutir benefícios à certificação para o mercado/mundo de trabalho, investigar o que pensam os aprovados no processo de certificação de competências.

No desenvolvimento da pesquisa será adotada abordagem qualitativa e os dados serão coletados por meio de revisão de literatura, análise de legislação e documentos oficiais referentes à certificação no Centro estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, onde haverá a aplicação de quinze questionários de pesquisa exploratória que segundo Gil (2002) tem como objetivo proporcionar familiaridade com o problema, desta forma a pesquisa qualitativa de cunho exploratório pareceu à abordagem mais adequada para esta pesquisa por permitir maior familiaridade do pesquisador com o ambiente. Neste sentido no seu desenvolvimento serão valorizadas as observações e as descrições do objeto de estudo.

Foram realizadas buscas em bases de dados do banco de teses e dissertações da CAPES, sendo selecionados três documentos, pertinentes ao assunto pesquisado, sendo que na maior parte deles, o enfoque principal está relacionado ao conjunto de leis, referentes à certificação por competência, sendo relacionados:

A certificação profissional Revisitada Alexim e Lopes (2003), evidenciando a existência de três modelos básicos: aqueles que seguem as demandas de qualidade e produtividade do sistema produtivo, os que pretendem se integrar ao um processo de educação permanente e os que se alinham com demandas qualificadas do mercado de trabalho. Os estudos de Moraes e Neto (2005) evidenciam as duas formas de certificação, organizadas de acordo com os distintos propósitos, público alvo e interesse que as orientam, tendo como propósito contribuir para a elaboração de política pública que integra a certificação por competência. Com relação aos estudos de Lima e Cunha (2017), a principal contribuição é discorrer sobre a implementação da Rede Nacional de Certificação Profissional _ Rede CERTIFIC, elaborada em uma ação articulada entre os Ministérios da Educação e do Trabalho.

Os dados iniciais, colhidos por meio de exame da literatura e análise de documentos legais revelam que os saberes adquiridos no exercício de uma profissão ou prática de trabalhos são reconhecidos pela certificação de competências, que validam habilidades e competências laborais, mas verifica-se, portanto, que muitos estudos foram realizados sobre esse assunto, mas ainda não são suficientes para a verificação de como esses profissionais se encontram após realização do processo e aquisição de suas certificações e diplomações, desta forma a busca por essas informações se fazem necessárias.

REFERÊNCIAS

ALEXIM, João Carlos; LOPES, Carmen Lucia Evangelho. *A certificação Profissional Revisitada.* **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 3-15, set./dez. 2003.

BERTRAND, Olivier. **Avaliação de competências e qualificações profissionais.** Brasília: UNESCO/IIPE, 2005.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de março de 2019.

BRASIL. **Deliberação CEE - 107/2011.** Dispõe sobre credenciamento de Instituições para avaliação de competências e expedição do diploma na educação profissional de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.abeti.org.br/Deliberacao.pdf>, Acesso em: 15 de agosto de 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Natália Valadares; CUNHA, Daisy Moreira. *Políticas de Certificação de Saberes do Trabalho no Brasil:* A Construção da Rede Certific. **Revista Pedagógica,** Chapecó, v. 19, n.41, p. 209-225, maio/ago. 2017. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6129459.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; NETO, Sebastião Lopes. E*ducação, formação Profissional e Certificação de conhecimentos:* Considerações Sobre uma Política Pública de Certificação Profissional. **Revista Educação Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27288.pdf >. Acesso em: 10 de junho de 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

13

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONSONANTES AOS PERFIS E SINGULARIDADES DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Wanderlei Evaristo de Mattos
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
wanderleievaristo@gmail.com

Celi Espasandin Lopes
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
celi.espasandin.lopes@gmail.com

RESUMO: Este trabalho procura compreender as interfaces dos diferentes componentes curriculares à Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o universo metodológico presente na modalidade de ensino citada. O ensino das diferentes disciplinas deve estar congruente às singularidades do perfil dos estudantes da EJA: com a heterogeneidade de objetivos, histórias de vida e processos de aprendizagem, que acaba por desafiar professores e gestores das Unidades Escolares a compreender e trazer para suas metodologias de trabalho as necessidades pedagógicas dos perfis heterogêneos da EJA e seus anseios. Neste estudo é colocada em discussão vivências e experiências obtidas em EJA de redes públicas, e por elas abrir possibilidades para discussão de metodologias de trabalho que permitam aos professores dos diferentes componentes curriculares da EJA se posicionarem com suas ações pedagógicas diante das particularidades dos educandos em seus conhecimentos prévios, histórico de vida, situações-limite e objetivos com os estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Práticas de aprendizagem. Conhecimento prévio do educando

INTRODUÇÃO

Existem diferentes motivos pelos quais os adultos procuram a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que permeiam o aspecto profissional, como uma colocação melhor

no mercado de trabalho, e também o pessoal: influência de parentes próximos que estudam ou já estudaram, superação pessoal ou busca de uma maior autoestima. Além disso, a atual fase global de avanços tecnológicos e de recorrência às ferramentas virtuais de trabalho e pesquisa induz a população em geral a participar dos níveis básicos de educação, que servirá de abertura de oportunidades no mundo tecnológico.

Ao mesmo tempo, há o crescimento na EJA da presença do público adolescente, que também possui anseios do público de idade mais avançada, porém contam com situações de vida por vezes atribuladas em sua adolescência (por exemplo: trabalho, dificuldades familiares, gravidez precoce ou recuperação de vícios/liberdade assistida) como fator que os levou a procurar a EJA como uma alternativa para continuação dos estudos.

Diante das exigências das tecnologias digitais e do mercado de trabalho, a autoestima dos estudantes da EJA traz como elementos motivadores para a volta aos estudos tanto de adultos como de adolescentes o cotidiano, como o simples fato de ler e escrever, que permitirão relações básicas como troca de correspondências ou uma postagem em uma rede social ou e-mail, ou a compreensão do jornal diário ou programa de entretenimento favorito. Há a construção de um cenário do processo de ensino e aprendizagem da EJA a partir das singularidades de objetivos e perfis que compõe o alunado.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho é investigar as possibilidades de atuação do professor dos diferentes componentes curriculares diante dos diferentes perfis dos alunos na EJA, colocando como ponto de debate práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes de diferentes componentes curriculares que contemplem as singularidades dos alunos. Como objetivos específicos, destacamos: compreender os perfis de educandos existentes; compreender situações limitadoras destes em seus processos de aprendizagem; analisar quais aprendizagens significativas priorizam seus conhecimentos prévios; e compreender falas significativas dos históricos de vida que formam a singularidade dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O mercado de trabalho e o avanço tecnológico podem ser analisados ao falarmos das motivações dos alunos de EJA. A autoestima de se sentir um cidadão participante

do mundo globalizado é fator a ser considerado como motivador para o aluno de EJA. O simples fato de ler e escrever permite abrir aos alunos um novo universo de ações básicas como uma troca de correspondências, compreensão do jornal diário ou entender legendas de um filme.

A escola não pode ser estigmatizada por condições sociais de bairros, cidades ou países: cada escola possui realidade e história própria, que deve ser levada em conta no momento das ações de aprendizagem. No entanto, ainda é muito comum relacionar a EJA somente a áreas carentes. Haddad e Di Pierro (2000, p.32) apontam a importância da questão da renda e sua correlação com o processo de alfabetização:

> A renda familiar é a característica social que apresenta relação mais intensa com a discriminação no acesso à alfabetização no Brasil, sobre determinando diferenças observadas entre os grupos etários e as populações rurais e urbanas das diferentes regiões do país.

Há escolas voltadas à EJA também localizadas em áreas com indicadores socioeconômicos mais avançados, atendendo trabalhadores que preferem estudar em uma escola próxima do trabalho sem risco de atrasos pelo trânsito ou por horas a mais na função.

O professor da EJA deve ter capacidade de reconhecer nos alunos as singularidades de perfil e aprendizagem que estes possuem. Um professor de Matemática, por exemplo, em um exercício de adição: há alunos que resolverão com facilidade, outros que terão entraves ao armar a conta, outros que talvez necessitem a volta aos primórdios de como trabalhar com a soma para entenderem.

É necessário construir uma relação de confiança que permita aos alunos trazer para a sala de aula vivências e anseios, em prol de um aprendizado que os posicione de forma positiva como cidadãos por meio dos conteúdos por eles assimilados. Giubilei (1993, p. 9) ressalta a importância da vivência do aluno de EJA no momento da construção de ações pedagógicas pelos docentes:

> Essa percepção de educação continuada leva-nos a identificar (...) experiências vividas pelo adulto em todo processo da sua aprendizagem, buscando-se atividades que possam estar integradas aos seus problemas sociais e existenciais, (...), com vistas a motivá-lo para uma melhor participação na vida social.

As experiências, somadas à constante capacitação, podem levar os docentes a resultados positivos. Corroborando o pensamento da trajetória escolar que transcende

o espaço da escola e abrange outros, Pierro et al. (2001, p. 71) afirmam que

> Não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo: o trabalho, empresas, meios de comunicação, organizações comunitárias, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esportes e lazer, etc.

Assim, o espaço vivido se mostra com potencial conteúdo para atender diferentes disciplinas e saberes, assim como os ambientes de trabalho, o bairro, o lazer e as situações cotidianas em geral, como facilitadores do processo de conhecimento.

MÉTODOS DA PESQUISA

A pesquisa, de caráter qualitativo, possui abordagem documental e histórica, com estudo de caso e entrevistas narrativas e episódicas com professores, gestores e alunos da escola. Destacamos duas principais técnicas utilizadas no desenvolvimento do trabalho: a entrevista e o trabalho de campo, este último específico em uma escola da rede municipal de São Bernardo do Campo, a EMEB Bosko Preradovic, seguindo os preceitos éticos de pesquisa.

RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados parciais da pesquisa em curso mostram os alunos da escola estudada EMEB Bosko Preradovic com singularidades em seus perfis, como a proximidade dos locais de trabalho e origem em outras regiões do país, e a partir destas procuraram a escola, com os docentes preparando suas ações de forma a atender os objetivos dos alunos mencionados nas caracterizações de turma e falas significativas, porém ainda com dificuldades como a metodologia de trabalho e a inexperiência no trabalho com a EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A clientela discente da EJA possui um perfil singular pessoal e profissional que as levam em busca de respostas e avanços na própria EJA. A partir do momento em que as limitações de conhecimento viram entrave para se chegar a essas respostas, deve-se buscar trazer o que eles já conhecem e contempla sua singularidade para, a partir disso, professores e alunos conseguirem as respostas na vida e na aprendizagem objetivadas por ambos.

O professor, na profissão de ensinar, deve se ver sempre compelido a melhorar seus saberes e práticas e a buscar entender como ambas ingressam em seus trabalhos com

a EJA, indo na contramão de uma aprendizagem mecânica que pouco colabora para a formação do aluno da EJA, que busca uma escola que adentre e colabore em sua vida em todos os aspectos.

REFERÊNCIAS

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Vis*ões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. In.: **Cadernos Cedes,** ano XXI, nº 55. Campinas, 2001, pp. 58-77.

GIUBILEI, Sônia. **Trabalhando com adultos, formando professores.** Tese apresentada para obtenção de título de Doutor em Educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. *Aprendizagem de jovens e adultos:* avaliação da década da educação para todos. In.: **Revista São Paulo em Perspectiva,** n.1, v.14. São Paulo, 2000.

14

A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO CONCEITUANDO COM O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

Maikel Linares
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)
Programa de Pós-Graduação em Educação
maikel.linares@etec.sp.gov.br

Celi Espasandin Lopes
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)
Programa de Pós-Graduação em Educação
celi.espasandin.lopes@gmail.com

RESUMO: É imensurável a demanda tecnológica que a sociedade contemporânea tem vivido, essa realidade requer uma educação que considere outras formas de propiciar a aprendizagem, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento de habilidades essenciais, envolvendo os recursos tecnológicos. O estudo revela que a integração das tecnologias ao currículo, se fazendo necessário uma análise documental do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, apesar de apresentar metas e estratégias voltadas para a ampliação da presença das tecnologias, reforçando assim a necessidade de uma cultura digital, se caracterizando por um processo dinâmico, consolidado, e traçado de novos caminhos, permitindo que as instituições de ensino desenvolvam projetos pedagógicos amplos. As intenções apresentadas revelam que professores e alunos sejam coadjuvantes do processo de ensino e aprendizagem, dependendo exclusivamente de um sistema que orienta todo o processo, contradizendo completamente as orientações freireanas e a necessidade do profissional da educação de buscar práticas pedagógicas que atendam aos seus estudantes

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia no PNE. Cultura digital. Perfil virtual

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das políticas públicas educacionais evolui paralelamente com as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas. Conectando

a sociedade do século XXI de tal forma que propicia a chegada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas unidades de ensino, dando uma nova forma de olhar o mundo culturalmente digital.

A UNESCO acredita que as TICs podem contribuir com o acesso universal da educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a administração educacional ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades (UNESCO, 2018).

Estando em vigor nesta década de 2014 até 2024 na educação brasileira, O Plano Nacional de Educação – PNE apresenta indicadores para o uso das tecnologias na educação, considerando ainda, os conceitos de Paulo Freire para a formação de seres humanos autônomos e críticos, sobre a importância da leitura do mundo e da interação com ele.

O mundo corporativo encontrou um nicho de mercado visando essas tendências digitais, envolvendo as informações fornecidas por usuário na internet, podendo ser utilizada em diversas áreas, e mais especificamente na educação. Através dessa abordagem sobre a ineficiência da utilização adequada para empregar tal tecnologia, com propósito de mudar a forma com que se ensina e por consequência a forma com que se aprende, ressalvo a importância da flexibilidade e da forma no qual o ensino se é empregado na atual educação. Engajado neste conceito, baseado nos pontos fundamentais na pratica docente de Freire, utilizando frases como "quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" e "quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2002, p.12). Demonstrando que a realidade vivida em sala de aula, não representa o professor melhor ou mais inteligente que o aluno e sim, que ambos trabalham no mesmo desenvolvimento.

O estudo pontua a integração de TIC às políticas públicas nacionais e a problematização para o uso das tecnologias na educação, partindo da questão: Qual o ponto de orientação descrito no PNE sobre a integração de TIC ao currículo? Nesse sentido, as TIC passam a ser entendidas como um direito humano a ser garantido, como nos pondera Franco (2009, p. 109 - 110):

> Pode-se afirmar que o conhecimento é de propriedade coletiva, portanto patrimônio da humanidade. Assim sendo, todas

> as tecnologias que foram produzidas como resultados do desenvolvimento humano, decorrente do trabalho coletivo, são de direito de todos. É patrimônio de toda a Humanidade, toda a Humanidade tem direito, tornando-se, assim, um direito humano universal fundamental. Não por um desejo ético apriorístico, mas como uma consequência socio-histórica.

A tecnologia é moldada pela sociedade, alunos, professores e equipe gestora, com novas formas de pensar, ressignificando a cultura da escola, valorizando as necessidades tecnológicas na elaboração dos currículos e os projetos políticos-pedagógicos. Fazendo jus a essas probabilidades de intenções implícitas e explicitas da educação na escola e em seu currículo, tornando a escola brasileira um local privilegiado com ampla diversidade de culturas, saberes e conhecimentos.

Neste contexto, a sociedade de uma forma geral tem apresentado "um relacionamento totalmente favorável e adaptativo às novas tecnologias de informação e de comunicação em um posicionamento cada vez mais aversivo às formas tradicionais de ensino". (KENSKI, 1996, p. 23). Podendo ser observado através do alto número de adesões às redes sociais, suas postagens frequentes e a assiduidade constante através de seus dispositivos móveis, que propicia uma conexão vinte quatro horas por dia, sete dias por semana, deixando todos os usuários conectados a todo momento.

Havendo cada vez mais a presença da computação nas rotinas diárias, contribuindo para a absorção de conhecimento de forma rápida e prática, houve uma alteração na forma de ensinar. As metodologias conservadoras norteavam o docente a lecionar, utilizando-se de algumas fontes de pesquisa, e ministrariam suas aulas se utilizando de técnicas pedagógicas nas quais obtiveram grande êxito em períodos anteriores. Essa prática não comtempla a sociedade heterogênea que possuímos na atualidade, um público sedento por informação atualizada, de seu interesse, de fácil compreensão e que não necessite de grande esforço investigatório.

De acordo com Kenski (1996) fora do ambiente escolar, tanto professores como alunos, sofrem influência tecnológica vinda de diversas fontes: através de músicas sendo aleatória ou através de uma seleção criada por meio de seus perfis virtuais, veem televisão, assistem a filmes e shows, os tornando pessoas comuns, absorvendo conhecimento vasto sobre fatos históricos importantes, descobertas científicas, teorias e novas tecnologias, ao ser inserido em um ambiente burocrático, conservador, regulamentado por regras que o obriga a se anular perante um regime composto por

conteúdos defasados, disciplinas, séries e programas que não o permite explanar seu conhecimento atualizado de mundo, o distanciando cada vez mais de suas vivências. Engessando e deixando um sistema metódico, linear, textual e, basicamente, conteudista. Contrapondo todos os valores que Paulo Freire vem evidenciando através de seus apontamentos quando realiza uma provocativa em iniciar todos os seus subcapítulos com o termo "Ensinar exige", causando-me uma prerrogativa de arrogância e prepotência, na qual nunca havia observado em nenhuma literatura do autor. Contudo em seu primeiro subcapitulo, já se configura a necessidade dos termos, trazendo consigo o desenvolto coeso de suas explanações a respeito da postura do educador, enfatizando a aplicação do respeito ao conhecimento trazido pelo aluno a escola e a análise que o professor deve realizar de suas práticas pedagógicas.

No intuito de orientar as unidades de ensino, o PNE traz consigo diversas propostas que confirmam a necessidade do uso das TIC. Esse plano engloba todos os setores da educação, estados, municípios, secretarias, gestão educacional, professores e alunos, uma estratégia ampla que aborda do ensino superior até a educação básica, integrando setores através de informatização e portais de transparência, direcionando recursos destinados à educação. Um controle nessa magnitude desperta interesse de mercado, revelando a necessidade da utilização de produtos e soluções, alterando o protagonista para uma didática inovadora, certificada, desenvolvida e selecionada, deixando em segundo plano alunos e professores, tornando toda a prática pedagógica uma coadjuvante na estratégia de melhorar o fluxo escolar e da aprendizagem. A proposta incentiva a ressignificação dos currículos das licenciaturas, tornando a tecnologia um serviço do fazer pedagógico, visando a estimular o aprendizado do aluno, incorporadas às intenções ora propostas no PNE.

O Plano Nacional de Educação com vigência em todo território brasileiro, pretende dar continuidade e ampliar as diretrizes, apresentando estratégias no âmbito de infraestrutura escolar, garantindo os direitos do uso das TIC e a participação na cultura digital, tendo como meta para esta década que todas as crianças nas escolas públicas brasileiras tenham acesso a computadores com internet banda larga, etapa necessária para a integração da TIC aos currículos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005,

de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version= 1.1. Acesso em: 22/07/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

FRANCO, M.G. **A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados:** um direito humano a ser garantido. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia:** O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

UNESCO. **TIC na educação do Brasil.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>. Acesso em: 19/05/2018.

15

ESTILOS DE APRENDIZAGEM COMO CONTRIBUIÇÃO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA MODALIDADE À DISTÂNCIA

Nádia Alcântara da Silva
Univiversidade Cruzeiro do Sul,
nadiaalcantara50@gmail.com

Juliano Schimiguel
Universidade Cruzeiro do Sul
schimiguel@gmail.com

RESUMO: As mudanças tecnológicas estão atingindo vários setores, incluindo o educacional. A velocidade das informações tem feito com que varias instituições repensem suas práticas para atender as novas demandas de aprendizagem dos alunos. Este artigo tem como objetivo investigar os estilos de aprendizagem baseados em Felder e Silvermam (1993) e suas contribuições para uma prática pedagógica que atenda os estilos de aprendizagem dos estudantes da modalidade EaD (Educação à Distância), trazendo motivação e principalmente aprendizagem. Em termos metodológico articula-se a abordagem qualitativa, no estudo de 6 artigos . Os resultados inferidos, a partir dos estudos de caso, reafirmam que a ação pedagógica dos professores devem ser mudadas, para que se atendam os diversos estilos de aprendizagem dos alunos de forma que o ensino-aprendizagem seja alcançado. Os estudos sobre os estilos de aprendizagem mostram a importância de se integrar o sujeito com o ambiente de aprendizagem de forma significativa na modalidade EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, estilos de aprendizagem , educação à distancia

INTRODUÇÃO

Este artigo busca desenvolver uma reflexão sobre os estilo de aprendizagem que cada aluno, como se relaciona com as informações e cria conexões nas quais se transformam em aprendizagem e como as instituições podem contribuir com a aprendizagem do aluno. Os estilos de aprendizagem desse artigo é baseados no

modelo proposto por Felder e Silvermam (1993), que tem sido utilizados como forma de desenvolver conteúdos para os ambientes de aprenzigem a distância.

Lévy (2000) afirma que a educação é uma troca de interação entre diversas naturezas tais como: cultural, ambiental, físico, cognitivo de forma que promova de forma significativa o aprendizado contribuindo para o conhecimento do aluno, tornando ele como responsável por criar novos conceitos, a partir do que lhe for apresentando.

Portanto o objetivo desse artigo é investigar e analisar os estilos de aprendizagem baseados em Felder e Silvermam (1993) e suas contribuições para uma prática pedagógica que atenda os estilos de aprendizagem dos estudantes da modalidade EaD, trazendo motivação e principalmente aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Felder (1993) se o professor tem um estilo de ensinar que não se adequa ao estilo de aprender do aluno pode trazer desanimo, desmotivação evasão do curso. O professor portanto deve trabalhar com alguns estilos, para atingir as habilidades dos alunos ou amplia-lás.

> Alguns estudantes tendem a focar fatos, datas e algoritmos, outros se sentem mais confortáveis com teorias e modelos matemáticos. Alguns respondem fortemente formas visuais de informaçao, gostam de gravuras, diagramas e esquemas; outros aprendem mais através de formas verbais, escrevendo e explicando. Alguns preferem aprender ativamente e interativamente; outros funcionam melhor introspectivamente e individualmente. (Felder, 2001, p. 1).

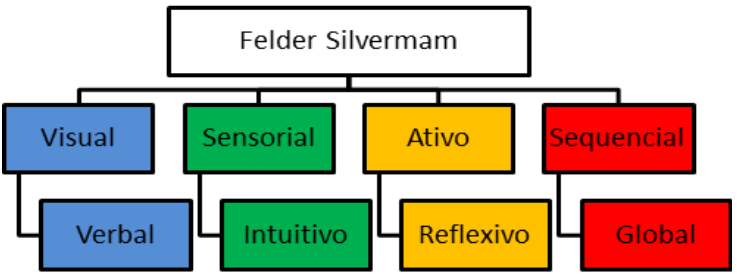
Bender (2003) define que essa ferramenta tem contribuído para o relacionamento dos estudantes entre si, trabalhos em grupos, mais interatividade com professor e tutor , além de facilitar no atendimento dos estudantes, principalmente para trabalhos como TCC, orientação de estágios.

Pensando que o conhecimento é o principal víeis da aprendizagem compreender os estudantes , suas limitações, habilidades faz se pensar em construir uma ambiente de aprendizagem que se adpte a cada sujeito.

As quatro dimensões de estilos de aprendizagem de Felder e Silverman que abrange os seguintes perfis são: 1) Visual/Verbal; 2) Sensorial/lntuitivo; 3) Ativo/Reflexivo; 4) Sequência/Global .

Esse instrumento de investigação usado por Felder Silverman é passível de ser aplicado para os alunos, independente se é um curso superior ou não. Para a identificação dos estilos de aprendizagem propostos no modelo Felder-Silverman foi desenvolvido um instrumento, denominado Index of Learning Styles Questionnaire (ILS).

FIGURA 1 - **Dimensões do modelo Felder**



Fonte: Pesquisadora, 2019

Vamos entender um pouco sobre cada estilo proposto pelo autor.

• Visual- Neste grupo estão estudantes com a habilidade visual aguçada, eles conseguem estabelecer relações com imagens, são observadores, tem boa concentração;

• Verbal – Os estudantes com essa habilidade tendem a se conectar com o que ouve e vêem ou seja uma boa explicação , textos com um conteúdo claro são bem vindos para esse grupo.

• Sensorial – Quem tem essa habilidade gosta de atividades mais práticas por conseguir melhor contextualizar a informação.

• Intuitivo – Essa habilidade tende a se conectar muito fácil com atividades que exigem concentração e rapidez.

• Ativo – alunos ativos tem uma relação boa em trabalhar em grupo, aprendem muito com debates , quando se discute algo.

• Reflexivo – Já ao contrário do ativo, prefere trabalhar mais sozinho, além de precisar refletir sobre a informação par assim processar tudo com calma.

• Sequencial – aprende mais com informações objetivas , claras que tem uma sequência ou seja geralmente seu aprendizado vai acontecendo aos poucos.

• Global – é aquele aluno que pode compreender o conteúdo casualmente, entender de modo geral o conteúdo, mas ter dificuldades de se expressar como chegou na conclusão.

Esses vários estilos de aprendizagem quer dizer que o aluno aprende de muitas formas diferentes e em diferentes contextos .

METODOLOGIA

A presente pesquisa se configura em uma pesquisa qualitativa. Para que o pesquisador tenha uma visão mais aprofundada sobre o tema, optamos pela pesquisa documental. Dessa forma, foi utilizada a metodologia de Revisão documental transcritos de fontes primárias contemporâneas, na qual foram selecionados 6 artigos, todos em Língua Portuguesa, publicados nos últimos dez anos, partindo-se da palavras-chave "Estilo de Aprendizagem". Os artigos selecionados foram lidos e analisados os seguintes pontos : Como se desenvolveu a pesquisa? Quais os resultados de pesquisa?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Portanto trabalhar com diferentes métodos lavam -se a diferentes tipos de resultados de aprendizagem , a qualidade depende não só da escolha de um método de ensino, mas de como aquela abordagem de ensino será implementada.

Os resultados inferidos, a partir dos estudos de caso, reafirmam que a ação pedagógica dos professores precisa ser modoficada, para que se atendam os diversos estilos de aprendizagem dos alunos de forma que o ensino-aprendizagem seja alcançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda temos um longo caminho a seguir, estamos vivendo na era digital, escolher um método de ensino não será suficiente para oferecer um ambiente de aprendizagem para os alunos desenvolverem suas competências.

REFERÊNCIAS

DIAS, Carla Cristina Lui; GASPARINI, Isabela; KEMCZINSKI, Avanilde. *Identificação dos estilos cognitivos de aprendizagem através da interação em um Ambiente EAD.* In: **Anais do XVII Workshop sobre Educação em Computação,** XXIX Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Isabela_Gasparini/publication/237753844_Identificacao_dos_estilos_cognitivos_de_aprendizagem_atraves_da_interacao_em_um_Ambiente_EAD/links/004635294a6ac24a30000000.pdf. Acesso 10 de jun de 2019.

KALATZIS, Adriana Casale. A**prendizagem baseada em problemas em uma**

plataforma de ensino a distância com o apoio dos estilos de aprendizagem: uma análise do aproveitamento dos estudantes de engenharia. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-05112008-145409/en.php. Acesso 10 de jun 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

LINDEMANN, Vanessa. **Estilos de Aprendizagem:** buscando a sinergia. 2008. Disponivel em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15352. Acesso 10 de jun 2019.

MARTINS, Weber et al. *Estilos de aprendizagem em educação a distância.* In: **Congresso Internacional ABED de Educação a Distância,** 10º. 2003. Disponível em:https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Melo11/publication/267371783_ESTILOS_DE_APRENDIZAGEM_EM_EDUCACAO_A_DISTANCIA/links/54635fd70cf2cb7e9da933b9.pdf. Acesso 10 de jun 2019.

MUHLBEIER, Andréia Rosangela; MOZZAQUATRO, Patricia Mariotto. *Estilos e estratégias de aprendizagem personalizadas a alunos das modalidades presenciais e a distância.* **RENOTE,** v. 9, n. 1, 2011. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/21906. Acesso 10 de jun 2019.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** 21ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ROCHA, Wesley Vágner Silva. **Avaliação de modelo de estilo de aprendizagem para utilização em ferramenta de ensino baseado em agentes.** 2016. Disponível em: http://bdm.unb.br/handle/10483/15176. Acesso 10 de jun 2019.

16

OS JOGOS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

Sidinei Cícero Alves da Conceição
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) PPGP - GE
sidney.treinamentos@hotmail.com

Júlio Gomes de Almeida
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) PPGP - GE
julio.almeida@unicid.edu.br

RESUMO: Este trabalho apresenta dados iniciais de pesquisa com objeto de estudo a utilização de jogos no processo de ensino e de aprendizagem com objetivo principal compreender em que medida o jogo pode constituir-se em facilitador da aprendizagem. Se desenvolve no contexto da utilização das chamadas metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem. No desenvolvimento da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa e como procedimento de coleta de dados revisão de literatura, observação participante e grupo focal com alunos concluintes do curso técnico em administração que tiveram aulas com a utilização de jogos. Como referencial teórico recorremos a autores que vem discutindo a utilização do lúdico como recurso didático entre os quais destacamos Bastos (2006); Xavier (2014); Oliveira (2014); Camargo , Daros (2018).As reflexões até aqui realizada mostram que as metodologias ativas vem sendo utilizadas em atividades escolares e que os alunos as consideram importantes em seu processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Lúdico. Jogos.

INTRODUÇÃO

A ideia de investigar o tema está ancorada na experiência do pesquisador que também atua como professor e tem se preocupado em tornar o processo de ensino divertido e significativo para os alunos. Assim, vem da experiência profissional a ideia de investigar os desdobramentos da utilização da gamificação como ferramenta didática na sala de aula em um curso técnico de administração considerando a

perspectiva de alunos que participaram de atividades foram utilizados jogos como ferramenta pedagógica.

Na atuação como educador tenho ouvido com frequência a críticas à metodologias tradicionais de ensino particularmente por excluírem a dimensão lúdica do processo de ensino, contudo essas metodologias continuam sendo utilizadas com muita frequência, o que segundo alguns, tem tido como respostas o desinteresse do aluno por aquilo que é ensinado.

A dimensão lúdica na relação educativa tem sido apontada como portadora de grande potencial no sentido de facilitação da aprendizagem e esse potencial tem se ampliado quando essa dimensão está unida às novas tecnologias. Desta união bons frutos podem ser gerados, entre eles a possibilidade de construção de formas de construção do conhecimento que considere o significado deste para os alunos independente de faixa etária.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nos dias atuais muito se tem discutido sobre o interesse dos alunos sobretudo os alunos do ensino médio pela escola ou por aquilo que nela se ensino. Essa situação tem se expressado por meio de altos índices de evasão escolar nesse nível de ensino. Neste contexto surge a discussão sobre a contribuição das metodologias utilizadas em sala de aula com essa fata de interesse dos alunos e no contexto dessa discussão surgem as chamadas metodologias ativas, ou seja, metodologias privilegiam a participação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Com objetivo de compreender melhor essa situação busquei autores que vem discutindo a utilização dessas metodologias e para isso recorri ao banco de teses disponível no portal da CAPES. A busca foi realizada utilizando as seguintes palavras chave: metodologias ativas, lúdico e jogos.

A busca revelou ser um tema que vem sendo bastante estudado pois apareceram (442) artigos relacionados a metodologias ativas (724) relacionados a lúdico e (537) relacionados a jogos. Destes escolhi (18) que, após uma análise rápida a mim pareceram mais relacionados aos objetivos da pesquisa.

A discussão sobre inclusão da dimensão lúdica no processo de ensino e de aprendizagem situa-se no contexto das discussões sobre a utilização das metodologias ativas no campo da educação. Tais metodologias buscam estabelecer uma dinâmica interativa no processo de ensino e aprendizagem, que favorece em formação de sujeito autônomos.

METODOLOGIA

No desenvolvimento da pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio de revisão de literatura, análise de documentos e aplicação da técnica de grupo focal junto a alunos do curso de administração de empresas de uma escola Técnica Estadual vinculada ao Centro Paula Souza e que participaram de atividades pedagógicas desenvolvidas por meio de jogos interativos na sala de aula.

Os dados coletados por meio do grupo focal foram registrados por meio de gravação em áudio e vídeo que posteriormente foi transcrita e encontram-se em fase de análise. Foram escolhidas 5 categorias, cuja análise sendo realizada conforme procedimentos da análise do discurso como proposto por Szimanski (2004). As categorias escolhidas foram as seguintes: utilização de jogos como recurso didático, diversão e aprendizagem, jogos e atuação profissional, jogos e produtividade e jogos e avaliação.

Também serão registros válidos as observações realizadas pelo pesquisador no decorrer dos encontros com os alunos. Vale destacar que a concordância com a forma de registro constitui critério de inclusão do sujeito na pesquisa.

OS DADOS DA PESQUISA

A pesquisa revela que os alunos estão abertos para novas metodologias e consideram que estas podem contribuir para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. É possível perceber em suas falas que tem noção de que o lúdico é fator importante também mundo do trabalho quer em função de sua utilização em processos seletivos quanto pela contribuição que sua utilização pode trazer à melhoria das relações entre as pessoas e à criação de um clima favorável no mondo do trabalho.

A análise das categorias eleitas encontra-se ainda em seu início, mas podemos afirmar que com relação à "utilização de jogos como recurso didático" os alunos não só concordam com essa utilização como declaram terem conseguido bons resultados nas atividades que os professores utilizaram esse recurso. Outra categoria escolhida foi "diversão e aprendizagem" e pelo que se percebe das falas os alunos não opõem essas noções, pelo contrário consideram que elas se complementam. Com relação aos "jogos e atuação profissional" os alunos destacam que tanto nos processos seletivos quanto no dia a dia de trabalho o aspecto lúdico vem sendo muito utilizados por empresas que atuam em diferentes áreas.

CONSIDERAÇÕES

Conforme anunciado inicialmente, este trabalho apresenta dados iniciais de uma pesquisa que se encontra em andamento. Com base nas reflexões realizadas a partir de dados coletados, por meio de revisão de literatura, da observação de campo e de grupo focal realizado com alunos matriculados no curso de administração de uma Escola vinculada ao Centro Paula Souza é possível afirmar que as chamadas metodologias ativas vêm sendo utilizadas mesmo em cursos técnicos e que os alunos veem positivamente essa utilização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica técnicas e jogos pedagógicos.** 6ª ed. São Paulo: Loyola, 1990.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil:** falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BELL, J. **Projeto de pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4ª ed. Porto Alegre: Art.

CAMPOS, Maria Malta. **Para que serve a pesquisa em educação?** 2009, vol.39, n.136, pp.269-283. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000100013> Acesso em: 12/06/2019.

CENTRO PAULA SOUZA. **Unidade de ensino médio e técnico.** São Paulo: CETEC 2018. Diponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza>. Acesso em: 28/11/2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2000.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EIXO TEMÁTICO 2
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO

17

FORMAÇÃO DOCENTE EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PROBLEMATIZAÇÕES E NECESSIDADES

Ocimar Alavarse
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
ocimar@usp.br

Pâmela Felix Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
pamelafelixfreitas@gmail.com

Valéria Aparecida de Souza Siqueira
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
valeriasiqueiral8@gmail.com

RESUMO: Este trabalho problematiza e aponta necessidades quanto à formação docente em avaliação educacional, tema inerente ao trabalho docente, com base em resultados de pesquisa realizada com professores de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de 2015 a 2016, no âmbito de uma formação em avaliação, obtidos mediante aplicação de questionários para levantar conhecimentos dos professores em avaliação educacional. Considera-se que existe um paradoxo docente, pois os professores são avaliadores profissionais sem receberem formação específica em avaliação educacional nos Cursos de Licenciatura que são exigidos para o exercício profissional. A abrangência e a origem dos dados permitem considerar que essa formação, tanto inicial, na licenciatura, quanto em serviço, é muito restrita, com implicações nas práticas avaliativas, ocasionando o emprego de instrumentos e procedimentos inadequados, sendo possível inferir equívocos na adoção de critérios que comprometem os juízos, essência da avaliação, o que pode ampliar o fracasso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Educacional. Avaliação da Aprendizagem. Formação Docente

INTRODUÇÃO

A dimensão formativa da avaliação é uma lacuna observada nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Ainda que a avaliação faça parte do cotidiano escolar como uma importante dimensão do trabalho docente, constata-se que os professores, via de regra, não têm formação específica para essa atividade, como demonstra o estudo de Gatti et al. (2010) que mostra a rara abordagem de conteúdos mais formais sobre avaliação nos cursos de licenciatura, o que configura, de acordo com Alavarse (2013, p. 139) um "paradoxo docente, que pode agregar dificuldades para o próprio debate sobre avaliação escolar no seio do professorado", ainda mais quando se considera que os professores são avaliadores profissionais e dos quais se exige uma formação inicial que dê conta, ainda que inicialmente, das tarefas que enfrentará no exercício profissional futuro. Mendes (2006, p. 129) considera que lacunas formativas de professores são constatadas porque "conhecimentos sobre avaliação que foram silenciados" na formação inicial.

Tal quadro contribui para a existência de práticas desprovidas de objetividade quanto ao objeto de avaliação, favorecendo ampla utilização de objetos como comportamento e participação, as quais, para Cortese (2006), têm efeitos perversos sobre a trajetória escolar de alunos, como verificado no cotidiano escolar por Freire (2017) e Siqueira (2017), dificultando ou inviabilizando a perspectiva da "igualdade de conhecimentos adquiridos", conforme postulado por Crahay (1996; 2002).

Em formação em avaliação educacional desenvolvida entre 2015 e 2016 com professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), 1083 professores de ensino fundamental responderam a questionários cujos dados, incluindo a abrangência, permitem uma série de problematizações sumarizadas na sequência.

Do total de professores participantes da formação (N=1083), 49,4% atuavam nos anos finais do ensino fundamental, 41,1% nos anos iniciais e 9,5% em ambos os segmentos. Em relação ao grau de formação, 48,2% dos professores possuíam especialização, 19,7% tinham apenas graduação em pedagogia, 20,3% apenas em outras licenciaturas e 9,9% tinham feito pedagogia e outras licenciaturas. Somente 17 respondentes (1,6%) tinham mestrado e um (0,1%) doutorado. Três participantes (0,3%) não responderam esse item do questionário. Metade dos respondentes (50,3%) tinha mais de 15 anos de experiência docente, 16,3% entre 11 e 15 anos e 22,9% entre 5 e 10 anos.

Com respeito ao problema específico deste trabalho, apenas 28,8% dos respondentes declarou ter estudado avaliação educacional na graduação e 85,1% afirmou ter aprendido a avaliar na prática cotidiana, realçando desafio da formação a ser enfrentado.

Para 34% dos professores a expertise de avaliar se deu com orientações da Coordenação Pedagógica, o que coloca nas mãos desses profissionais uma tarefa para qual, eles mesmos também não tiveram formação específica. A aprendizagem entre pares soma 33% das respostas, indicando que os professores recorrem a outros colegas mais experientes para aprender a avaliar.

Mais da metade dos professores afirmaram nunca ter participado de atividades de formação continuada em avaliação (58,5%). Desses 24,2% já haviam participado de formações continuadas que abordaram a avaliação da aprendizagem, 15,1% participaram de formações que abordaram outros tópicos de avaliação e 12,4% participaram de formação sobre as avaliações externas. Tais dados sugerem que a abordagem dessa temática é, também, uma lacuna na formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de que os professores aprendem a avaliar por meios menos formalizados, sem negar o potencial desse tipo de aprendizado, sublinha a preocupação pelo fato de que tais expedientes não permitem a adoção de processos avaliativos mais consistentes, indicando, portanto, a necessidade de incremento dos processos de formação em serviço em avaliação educacional para fundamentação teórica e preparo técnico para a realização de práticas avaliativas, uma vez que a avaliação determina trajetórias escolares e pode alimentar o fracasso escolar.

A investigação indicou ainda, que as notas dos professores estão ancoradas em critérios que não condizem com aquilo que, em tese, estariam avaliando, ou seja, os professores declaram que avaliam o conhecimento em suas disciplinas, mas deixam transparecer que, também, atribuem pontos por comportamento, participação, realização de tarefas etc. Se esses aspectos podem ser considerados pertinentes ao processo pedagógico, os relatos de professores indicam que são utilizados na avaliação da aprendizagem muito mais decorrentes de suas emoções do que de procedimentos sistematizados e objetivos. As evidências de que as emoções dos professores influenciam as notas atribuídas aos alunos, como apontaram Brackett et al. (2013)

e Brookhart et al. (2016), restringem as informações sobre as aprendizagens, pois as notas acabam condensando vários aspectos.

Assim, as questões levantadas reiteram a preocupação com essa lacuna formativa e apontam a necessidade da formação profissional em avaliação educacional como algo a ser desenvolvido, sobretudo, porque envolve, também, desafios no uso da avaliação na condução dos processos pedagógicos com vistas à aprendizagem dos alunos e como forma de superar equívocos na adoção de critérios desprovidos de sentidos, considerando a avaliação como um fator para o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. *Desafios da avaliação educacional:* ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec,** São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

BRACKETT, M. A. et al. *The influence of teacher emotion on grading practices:* a preliminary look at the evaluation of student writing. **Teachers and Teaching: Theory and Practice,** v. 19, n. 6, p. 634-646, 2013.

BROOKHART, S. M. et al. *A century of grading research:* meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research,** v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.

CORTESE, B. P. *Vergonha e práticas avaliativas.* **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 17, n. 34, p. 95-128, maio/ago. 2006.

CRAHAY, M. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Tradução de Isabel Almeida Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. P**oderá a escola ser justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

_____. *Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible?* In: MOTTIER LOPEZ, Lucie; _____ (Dir.). **Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes.** Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 233-251.

FREIRE, L. R.S. C. **Concepções docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações:** um estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

GATTI, B. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental:* instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, p. 95-138, 2010.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional:** o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SIQUEIRA, V. A. S. **Avaliações internas e externas:** concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

18

INDISCIPLINA NA ESCOLA: DIFERENTES SIGNIFICADOS ASSUMIDOS NO UNIVERSO ESCOLAR

Renato Carlos da Silva
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
profrenatocarlos@gmail.com

Júlio Gomes Almeida
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
julio.almeida@unicid.edu.br

Sami Eduardo José Schinasi
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
samieletrica@ig.com.br

Ana Claudia Carelle
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
ana.carelle@gmail.com

RESUMO: Este trabalho de pesquisa assume como objeto de estudo a investigação da indisciplina na escola, sendo o objetivo principal compreender os diferentes significados assumidos sobre o objeto "indisciplina" no universo escolar. As considerações foram elaboradas com base nos estudos de literatura, tendo como referencial teórico pesquisado, os trabalhos de Aquino (1996), Garcia (2006), Foucalt (2013), Morin (2002) entre outros. Os resultados indicam que o termo indisciplina é complexo, pois está diretamente relacionado ao poder e pode-se evidenciar que a indisciplina possui varias interpretações. O que é indisciplina para uns pode ser para outros legitima defesa de direitos ou ainda, respostas às injunções de uma sociedade marcada por uma dinâmica autoritária. Os estudos comprovam que só é possível identificar as reais causas da indisciplina na escola, a partir de profunda investigação junto à comunidade escolar, pois possuem particularidades e peculiaridades próprias, desta forma a busca por essas informações se faz necessárias.

PALAVRAS-CHAVE: indisciplina; professor; ensino.

Este trabalho de pesquisa assume como objeto de estudo a indisciplina na escola, e tem como objetivo principal compreender os diferentes sentidos assumidos pelos professores da unidade escolar sobre o objeto ”indisciplina”.

A necessidade de investigar esse tema está relacionada com a atuação profissional docente, pois, a indisciplina dos alunos tem consumido boa parte do tempo e da energia dos profissionais que atuam nesta área, com frequência, se verifica que atos vistos por alguns como indisciplina são vistos por outros com certa normalidade. Assim, como muitos outros conceitos hoje presentes no campo da educação, a noção de indisciplina é também complexa quando empregada para descrever fenômenos que acontecem na escola, além da inexistência de uma definição do conceito de indisciplina aceito por todos, há também dificuldade de consenso sobre quais são os fatores que motivam os atos que são tidos na escola como indisciplina. No cotidiano da escola é possível observar forte tendência que relaciona a indisciplina com certo tipo de aluno que traz modos de agir do ambiente onde convive, seja família ou comunidade para dentro da escola e tornam-se um polo irradiador de comportamentos inadequados no ambiente escolar. Por outro lado, verifica-se grande quantidade de estudos nos campos da educação, sociologia, psicologia etc., mostra a violência não apenas como manifestação de comportamentos externos e inadequados, mas também como resultado das relações estabelecidas no interior da própria instituição escolar.

A dificuldade para definir esse termo é apontada por Garcia no trecho seguinte: “O conceito de indisciplina é susceptível de múltiplas interpretações, desde a falta de respeito às regras, a negação às normas, o mau comportamento que compromete a convivência social” (Garcia 2006, p.70).

Aquino (1996) afirma que não se pode deixar de lembrar a forma como as escolas, até os anos 1960, conseguiam fazer com que seus alunos se comportassem. A disciplina era imposta de forma autoritária, com ameaças e castigos. Os professores eram vistos como detentores do saber, se tornando um modelo a ser seguido. Com isso, disciplina pode ser associada à palavra obediência ou alienação, no primeiro caso, uma pessoa é disciplinada porque obedece a tudo que lhe é imposto, no segundo, uma pessoa é indisciplinada porque nega aquilo que lhe é imposto.

Em uma sociedade simplificada como a que propõe o racionalismo técnico, não é difícil de definir o que seria uma pessoa disciplinada ou indisciplinada; alias, há um dito popular que sintetiza esse pensamento: “manda quem pode e obedece quem tem

juízo". Morin (2002) propõe uma concordância perfeita entre a razão e a realidade, sem considerar o irracional, está assentada em dados parciais, trata-se de uma sociedade reducionista.

> A racionalização é a construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um principio único. Assim, a visão de um só aspecto das coisas (rendimento, eficácia), explicação em função de um fator único (econômico ou o político), a crença que os males da humanidade são devidos a um só tipo de agentes constituem outras tantas racionalizações (MORIN, 2002, p.158).

Essa visão está na base do pensamento moderno que organizou um modelo de sociedade assentado nas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade, mas tendo na verdade como colunas de sustentação a eficácia e o lucro.

A literatura mostra forte relação entre as questões da racionalidade aos conceitos de disciplina ou indisciplina e a questão do poder, sempre relacionado a um mando e submissão. Segundo Foucault (2013), descreve o processo de transformação dos camponeses em soldados na metade do século XVIII e aponta que o principal elemento desse processo foi à eliminação da identidade dos recrutas impondo-lhes outros hábitos.

> O soldado se tornou algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas: lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, assenhorem-se dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silencio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi expulso o camponês e lhe foi dada a fisionomia de soldado. (FOUCAULT, 2013, p.132).

O objetivo desta pesquisa é a identificação de diferentes visões sobre a definição de indisciplina escolar baseados em literatura, a fim de explicitar essas diferentes visões e buscar compreendê-las, considerando o contexto histórico, social e institucional.

No desenvolvimento da pesquisa foram utilizados como referencial teórico os autores: Aquino (1996), Garcia (2006), Foucalt (2013), Morin (2002) entre outros, sendo observado que o enfoque principal esta relacionado ao tema de indisciplina e no que se refere às intenções que organizam o modelo de escola e a complexidade da sociedade contemporânea, a chamada sociedade da informação.

A discussão sobre disciplina na escola é orientada pela intenção de formar seres

pensantes, capazes de se interessar em fazer parte da dinâmica social e interferir nas decisões sobre sua pessoa e sobre o meio onde habita? Ou a intenção é formar seres preferencialmente capazes de reproduzir ordens sem questionar sua origem ou suas intenções? A experiência docente tem mostrado a existência de um ponto de tensão no que se refere às intenções que organizam o modelo de escola e a complexidade da sociedade contemporânea, a chamada sociedade da informação. A escola não é a mais a única e nem a mais importante agência de transmissão de conhecimento e lhe falta capacidade para repensar efetivamente suas práticas.

A partir da reflexão sobre o tema baseado em literaturas pesquisadas, pode-se evidenciar que a indisciplina possui varias interpretações, tais como: desrespeitar regras, negação a normas, fenômeno da aprendizagem, problema comportamental, cultura de uma sociedade e ensino autoritário e pode ser para outros legitima defesa de direitos, ou ainda, respostas às injunções de uma sociedade marcada por uma dinâmica autoritária, sendo que, só é possível identificar as reais causas da indisciplina na escola, a partir de um estudo aprofundado de investigação junto à comunidade escolar, pois possuem particularidades e peculiaridades próprias, desta forma a busca por essas informações se faz necessárias.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola:** Alternativas Teóricas e Práticas. 4° Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** Nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GARCIA, J. *Notas sobre o conceito de disciplina.* **II Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea.** Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, p. 69-80, out. 2006.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência.** São Paulo: Vértice, 1987.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2002.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e Subjetividade de professores:** sentidos do aprender e do ensinar. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012.

19

O BRINCAR E A BRINCADEIRA NO OLHAR DAS FAMÍLIAS NUMA ESCOLA INFANTIL NA BAIXADA SANTISTA

Ubirajara da Silva Caetano
Universidade Católica de Santos/SP/Bolsista CAPES
quest2742@gmail.com

Sandra Regina T. Freitas Silva
Universidade Católica de Santos/ SP/ Bolsista CAPES
sandrafreitas@unisantos.br

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo conhecer a relação das crianças com as brincadeiras e brinquedos no seu contexto familiar, para que pudéssemos mapear o brincar na infância e organizar o processo de ensino aprendizagem lúdica dos aprendizes na escola pesquisada. Para tanto, como processo metodológico foi realizado um questionário com três questões se-miabertas para as famílias sobre as brincadeiras e brinquedos favoritos das crianças em suas residências. O trabalho mostrou que embora a diversidade de brincadeira e brinquedos tenha sido contemplada, nas atividades do dia a dia, a maioria das crianças passam maior parte do tempo brincando em casa ou em apartamento em detrimento de outros espaços como a praia. Outro ponto, é que o pai e a mãe passam pouco tempo com as crianças. A ocupação do tem-po livre na infância não pode ser substituída por omissão do direito de a criança brincar.

PALAVRAS- CHAVE: Brincadeiras. Brinquedos. Infância.

O brincar está presente desde o nascimento da criança, por um longo período, ela utiliza desse meio para seu aprendizado e troca com o ambiente. Esse brincar é o momento mais esperado na escola, seja nas aulas de Educação Física Escolar, no parque ou na sala de aula com seus brinquedos. Sendo assim, é um horário privilegiado de ressignificação das práticas pedagógicas até então subentendidas apenas como algo de criança, deixando de lado todos os seus sentidos ou significados.

Refletir sobre em que condições "o brincar" na escola acontece, intervindo para a busca de uma prática pedagógica consciente, isso significa levar em consideração os interesses e co-nhecimentos das crianças que ali convivem diariamente. Brincar é direito da criança, como nos diz Lima (2009), razão para ser defendida em toda a sociedade, que a criança possa ter autonomia para brincar no seu tempo e espaço.

Existem formas de propiciar o brincar na escola, e a mediação do professor torna-se impor-tante para a organização dos espaços, materiais e utilização do tempo. Um ambiente escolar bem organizado pelo professor é capaz de estimular a criança. Brougère (2001) afirma que é justamente essa a função dos professores, durante a brincadeira no contexto escolar. Possi-bilitar a ampliação do repertório de brincadeiras pertencentes à cultura corporal pode trazer benefícios para o ensino-aprendizagem das crianças.

O brincar constitui-se em um campo de aprendizado importante na infância, formalmente ou cotidianamente. É nele que acontecem diversas relações que podem ser vistas como simples, entretanto no brincar há múltiplas ações que se entrecruzam numa mediação repleta de afe-tividade, isto é, intenções que representam o mundo imaginário e o mundo real. Partindo dessas premissas nos deparamos com a dificuldade das famílias de crianças de uma escola de educação infantil na baixada Santista compreender a importância da brincadeira e dos brinquedos fazerem parte do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na pré-escola. O mundo imaginário e o real se alteram conforme a brincadeira evolui, criando representa-ções ou manifestações lúdicas, sendo importante a presença do professor como mediador nesse brincar, onde pode vir a criar um ambiente saudável para a aprendizagem dessas crianças.

O processo de ensino-aprendizagem do brincar cabe à escola, e ao professor cabe decidir como organizar e desenvolver os espaços das atividades para chegar a uma intervenção que compreenda as dificuldades e possibilidades de se ressignificar o brincar na infância, consi-derando as crianças como sujeitos de direito.

Utilizamos como referencial teórico: Vygotsky (1998), Brougère (2001), Neira (2006), Lima (2009), Kishimoto e Santos (2016).

A pesquisa objetivou conhecer a relação das crianças com as brincadeiras e brinquedos no seu contexto familiar e mapear o brincar na infância, organizando o processo de ensino aprendizagem lúdica dos aprendizes na escola pesquisada junto às famílias.

No processo teórico-metodológico, inicialmente, realizamos um mapeamento (NEIRA, 2006), por meio de questionário com três questões semiabertas sobre o brincar, para os fami-liares das crianças da escola. Foram enviados 197 (centos e noventa e sete) questionários e destes, 166 (cento e sessenta e seis), retornaram respondidos pelas famílias. Em seguida, reunimos todas as respostas obtidas nas três questões tabulando as informações e reorgani-zando em quadros, isto é, mais (80%) do contexto geral da instituição educacional respon-deram as questões indicadas para o entendimento da sua realidade. A análise dos dados apontou como resultado que, embora a diversidade de brincadeiras e brinquedos tenha sido contemplada, nas atividades do dia a dia, a maioria das crianças brincam maior parte do tempo em casa (35%); no apartamento (29%); em detrimento de outros espaços abertos com os quais as crianças poderiam ter atividades com a natureza como a brincar na praia. Outra questão importante são as pessoas com quem a criança brinca com maior frequência, a mãe em primeiro lugar (25%), o pai em segundo (22%), apesar de serem os que mais divertem em tempo livre com seus filhos a porcentagem que outros familiares e conhecidos participam desses momentos de brincadeiras ainda são superiores ao tempo do pai e da mãe, o que po-de demonstrar que as crianças estão passando menos tempo livre ou no lazer com o pai e a mãe, em detrimento da necessidade dos pais trabalharem, ou de a criança não fazer parte do convívio familiar. Em contrapartida, a presença de irmãos, primos, amigos e avós, na intera-ção do momento lúdico da criança, aponta uma heterogeneidade nas relações.

Outro dado que vale a pena destacar, quanto ao questionamento do brinquedo, ou brinca-deira favorita, observamos na análise que: foram apresentados 23 (vinte e três) tipos de brinquedos/brincadeiras, representando a diversidade no ato de brincar; como também, "brincar com boneca" foi à escolhida (15%), seguida do "faz de conta" (14%), que na visão de Vygotsky (1998) é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimen-to infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. E em terceiro lugar (11%), "brincar de carrinho", ainda faz parte do universo in-fantil.

Salientamos como considerações finais que além da interação, apresentada neste estudo, foi observado que a brincadeira e o brinquedo são fundamentais como mecanismo para desen-volver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para me-lhor desenvolver a aprendizagem na educação

dos infantes. Brincando a criança terá opor-tunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação escolar, tais como afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades.

Em grau de preocupação, a pesquisa destaca que a desvalorização social do ato de brincar na sociedade atual é uma das questões que se encontram refletida nesses processos homo-geneizantes, quer dizer, a pressão educativa do mundo atual constrange o tempo livre da infância e se reflete nas atitudes do adulto ou dos pais, que valorizam e percepcionam a im-portância de um investimento precoce num capital cultural acrescido para os filhos, empe-nhando-se em controlar e ocupar todo o tempo livre, com aprendizagens e atividades consi-deradas úteis para o seu futuro. Essa apetência em ocupar o tempo livre dos filhos tem como consequência a omissão do direito ao brincar no seu processo de crescimento (KISHIMOTO; SANTOS, 2016).

Neste sentido, reforçamos o pensamento de Kishimoto (2008), quando nos diz que brincar é uma importante forma de comunicação e humanização que se potencializa pela socialização com o outro e é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação.** (Org.). 11. Ed.-São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, SANTOS, Maria Walburga (Orgs). J**ogos e brincadei-ras: tempos, espaços e diversidade.** - São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Elvira Souza. **Brincar para Quê!** Série Ler se aprende com cultura. São Paulo. Ed.interalia-2009.

NEIRA, Marcos Garcia, NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal:** crítica e alternativas. São Paulo, Phorte Editora, 2006.

SOLIDARIEDADE, Rede Marista. **Brincadiquê!** Pelo direito ao brincar. Coletânea de textos para formação. Curitiba: Editora Champagnat, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

20

CRECHES SUBVENCIONADAS: UM ESTUDO SOBRE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE ITAQUAQUECETUBA

Raquel Ferreira Costa
Faculdade Educamais – Curso de Licenciatura em Pedagogia
raquelferreira1981@gmail.com

Érika Sarkissian da Costa
Faculdade Educamais – Curso de Licenciatura em Pedagogia
erikasarkissian@yahoo.com.br

Rogério Sarkis da Costa
Faculdade Educamais – Professor Orientador de Iniciação Científica
rogerio.sarkissian@gmail.com

RESUMO: Este estudo apresenta uma pesquisa realizada sobre o processo de organização pedagógica nas creches subvencionadas do município de Itaquaquecetuba e tem por finalidade disponibilizar novos conhecimentos e informações à sociedade que promovam, fortaleçam e amplie o conhecimento sobre a descentralização da educação pública no país sob o foco nos modelos de administração e organização escolar exercidas por entidades do terceiro setor ao que se refere no trabalho pedagógico em instituições do tipo creche. A pesquisa objetivou analisar as barreiras encontradas pelos gestores para a implantação do Plano de Trabalho nas creches subvencionadas que sofreram substituição da mantenedora. A abordagem é qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Utilizou como coleta de dados a observação in loco, entrevistas semidiretivas e análise de documentos. Os resultados apresentados permitem afirmar que os principais entraves se referem ao espaço físico, aos materiais pedagógicos disponíveis e nas características da equipe de profissionais (acesso à formação continuada).

PALAVRAS-CHAVE: Organização escolar. Trabalho pedagógico. Creche subvencionada

INTRODUÇÃO

Embora a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 estabelecer a educação como direito da criança e da família e dever do Estado, foi apenas a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a Educação Infantil (EI) passou a integrar o sistema de ensino brasileiro, ao ser definida como primeira etapa da educação básica.

Coube aos municípios a responsabilidade de implementar o atendimento em regime de colaboração com estados e União, além de garantir o acesso e um atendimento integral para as crianças desta modalidade de ensino (CASTRO; DUARTE, 2008).

No município de Itaquaquecetuba, coexistem duas modalidades de atendimento voltados a EI: um assumido integralmente pelo financiamento público (pré-escola), outro representado pelas creches e organizada pela parceria entre o poder público e a Organização da Sociedade Civil (OSC). Essa sinergia, além de possibilitar a oferta de vagas a um custo mais baixo (duzentos e vinte e três reais e quarenta e sete centavos mensal por aluno), amplia a participação da sociedade civil na ocupação dos espaços nos quais o Estado não atende totalmente as demandas sociais.

A parceria ocorre por meio da formalização de termo de colaboração entre a OSC e a prefeitura do município para o atendimento educacional das crianças de até 03 (três) anos 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias de idade nos Centros de Educação Infantil do tipo creche. Para a celebração do termo de colaboração a OSC apresenta juntamente com a proposta pedagógica o plano de trabalho, os quais são avaliados por uma Comissão de Seleção que observa informações sobre: as ações a serem executadas, as metas a serem atingidas, os indicadores que aferirão o cumprimento das metas e os prazos para a execução das ações e para o cumprimento das metas.

Ao considerar os aspectos do cuidar e do educar como dimensões essenciais ao desenvolvimento de crianças pequenas, a OSC deve realizar um trabalho previamente planejado no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional, social) das crianças (PARO, 1993).

Segundo Schmitz (2000, p.101) "qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados". Ainda segundo o autor, não se pode improvisar a educação seja qual for seu nível. Porém, as organizações participantes desse processo realizam o planejamento "às escuras", devido ao fato de não saberem ao certo qual será a creche a ser administrada, tão

pouco o estado de conservação do imóvel, dos equipamentos, do número de alunos matriculados, da disponibilidade de materiais, entre outros.

Partindo dessa premissa, a pesquisa trouxe como problemática: Como são inicialmente organizados o trabalho pedagógico das creches subvencionadas no município de Itaquaquecetuba?

Para Libâneo (2001, p.97), "organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação", ou seja, viabilizar condições para que as ações aconteçam é necessário para que se construa relações saudáveis de organização.

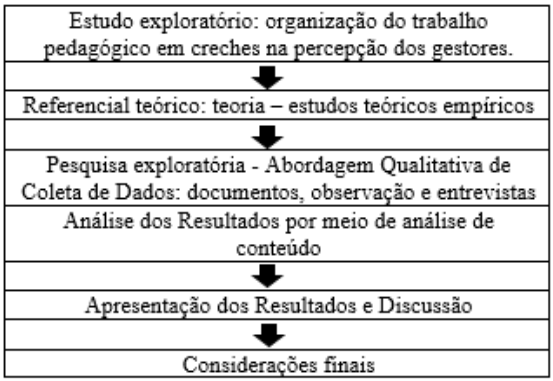
Assim, o objetivo central da pesquisa foi identificar e descrever os entraves encontrados pelos gestores no processo de organização escolar tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino nas creches subvencionadas, o qual se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) conhecer o processo de organização e o trabalho realizado nas creches; b) analisar a proposta pedagógica das creches no município supracitado, identificando o nível de participação democrática em sua elaboração.

METODOLOGIA

A pesquisa foi delineada como exploratória, visto o nível de desconhecimento sobre a temática estudada, utilizando abordagem qualitativa e duas técnicas para a coleta de dados: entrevistas semidiretivas e observação. As entrevistas foram realizadas junto aos denominados gestores, por duas diferentes fontes de informação: representantes das OSC's (3 casos) e Diretoras das creches (3 casos). Também houve observação direta e participante, por meio de visitas técnicas (6 unidades) para analisar a estrutura física, as salas de aula, as condições dos materiais e os recursos didáticos das unidades de ensino.

A abordagem metodológica geral seguida no presente estudo é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - **Procedimentos metodológicos da pesquisa**



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

A análise foi realizada segundo as premissas da técnica de análise de conteúdo baseado em Bardin (1979). Definiram-se as seguintes categorias para a análise de conteúdo: Espaço Físico; Materiais Pedagógicos e Equipamentos; e Recursos Humanos.

Procurou-se observar as percepções diversas (nenhuma correta ou incorreta, mas sim percepções pessoais) para enriquecimento da análise. Vale ressaltar que o presente artigo manterá o anonimato dos respondentes.

RESULTADOS

Há de se registrar que todos os professores responderam a todas as questões previstas no instrumento de pesquisa e, por meio das manifestações dos entrevistados identificamos:

Espaço Físico

As condições ambientais da unidade escolar (acústica, temperatura, insolação, ventilação, luminosidade) podem refletir-se em fatores como a sociabilidade, o desempenho acadêmico e a saúde dos alunos.

As creches avaliadas apresentam condições desconfortáveis para o atendimento das crianças, são residências alugadas pela prefeitura que foram adaptadas para esta finalidade, com pequenas áreas abertas para recreação e pouquíssima ou nenhuma área verde. A adaptação e criatividade das professoras e auxiliares são essenciais para deixar o espaço aconchegante e organizado.

Embora haja diferenças na qualidade do espaço disponível, em todos os lugares visitados para esta pesquisa foi possível notar a preocupação em atender aos requisitos

das portarias municipais que regem os convênios, especialmente a que trata dos padrões básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.

O mobiliário e os materiais pedagógicos

O mobiliário e os materiais pedagógicos foram considerados, na grande maioria dos casos, adequados ao projeto pedagógico. Porém, em algumas das unidades visitadas foram encontrados brinquedos velhos, quebrados ou com problemas de manutenção. A doação de material usado entre as creches costuma ocorrer principalmente para aquelas que atendem menos crianças e, consequentemente, recebem menos recursos do convênio, já que o valor repassado é proporcional à quantidade de crianças atendidas.

Gestão da equipe

Dois aspectos se destacam nas falas dos entrevistados quando abordado os recursos humanos. O primeiro refere-se a falta de profissionais qualificados no entorno das creches, visto que a escassez de recursos financeiros prioriza a contratação de colaborados que residam próximo ao trabalho reduzindo os gastos com vale-transporte. O segundo deve-se ao intenso trabalho de capacitação profissional realizado pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEMECTI) e orientações para a organização pedagógica das creches.

CONCLUSÃO

Os achados do estudo revelam que a organização do trabalho pedagógico das instituições de ensino infantil no município de Itaquaquecetuba estaria sendo elaborado inicialmente sob um olhar exclusivo da OSC sem levar em consideração as necessidades específicas das creches, visto fazer parte do processo de chamamento público. Após assumir a unidade de ensino o trabalho planejado passa a ser reorganizado e muitas adaptações são necessárias para atender as reais condições da creche, seja ela estrutural, material ou pessoal. A partir daí a surge uma participação mais democrática, o conhecimento sobre as condições da unidade de ensino e a proximidade entre os colaboradores e a gestão torna-se o instrumento de construção de um plano de trabalho eficiente que atende, as propostas pedagógicas e melhora a qualidade de ensino do município.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edicßoes, v. 70, 1979.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> acesso ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional:** Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

CASTRO, Jorge Abrahão de; DUARTE, Bruno de Carvalho. **Descentralização da educação pública no Brasil:** trajetória dos gastos e das matrículas. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática; 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** Uma introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática.** 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

21

MATEMATICANDO COM PEQUENOS CIENTISTAS

Carla Aparecida P. Bernardes de Brito
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
krlafps@hotmail.com

Marcia Rosa Flores
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
mrflores2008@hotmail.com

Neana Dias de Souza
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
neana.souza@hotmail.com

RESUMO: Nesse texto relatamos a experiência vivenciada por três professoras atuantes em turmas de 1º ano do ciclo de alfabetização e que desenvolveram atividades relativas ao ensino-aprendizagem de estatística. O objetivo do relato é discutir e refletir sobre a importância do tratamento da informação em diferentes áreas do conhecimento. A experiência foi concebida a partir de um projeto de ciências intitulado Pequenos Cientistas, que se iniciou apresentando a importância do levantamento de dados para pesquisa científica e depois promoveu atividades interdisciplinares que envolvem a construção de tabelas e a confecção de fichas visando sistematizar a informação. Assim, além de contribuir com o desenvolvimento do saber matemático, segue-se as orientações da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Como se trata de uma proposta ainda em curso, acredita-se que seu progresso contribuirá para um ensino de matemática mais significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência. Dados. Matemática.

INTRODUÇÃO

Não é equívoco afirmar que a prática docente amplia o cenário das possibilidades de pesquisa em educação, pois estar em sala de aula significa vivenciar um conjunto de experiências, de fracasso e de sucesso, que permitem nosso desenvolvimento

enquanto educadores. Nesse sentido, a pesquisa científica e o trabalho em sala de aula devem ser complementares para que ambos os processos se revestam de qualidade. Para Freire (1999), "não há ensino sem pesquisa e [nem] pesquisa sem ensino" (p. 32), o que endossa a importância de professores da educação básica se aventurarem na seara da produção acadêmica.

Aceitando tal desafio, nós, as autoras, pedagogas da rede pública municipal de São Paulo e que lecionam para três turmas diferentes de primeiras séries, com idades entre 6 e 7 anos, sugerimos a socialização de um relato cujo propósito é discutir a importância do tratamento da informação em diferentes áreas do conhecimento. A presente proposta nasceu a partir de nossa prática no Projeto Municipal São Paulo Integral, desenvolvido na EMEF Profª Olinda Menezes Serra Vidal, localizada na Cidade Tiradentes, zona leste, e que se caracteriza, sumariamente, pela permanência prolongada dos alunos na instituição, já que entram às 11h00 e saem apenas às 18h30.

Como principal referência teórica, resgatamos as asserções trazidas por Lopes e Meirelles (2005), ao enfatizarem que as raízes da estatística estão centradas nas diferentes áreas do conhecimento, o que nos remete às potencialidades da interdisciplinaridade para tratar os conteúdos relativos à unidade temática em discussão: a estatística. As experiências foram desenvolvidas a partir de um projeto institucional batizado como Pequenos Cientistas, que se caracteriza pela introdução do alunado aos procedimentos de análise de dados em uma pesquisa científica, valendo-se, obviamente, de muita ludicidade, mas sem abandonar o foco de demonstrar a essencialidade do levantamento de bases na construção do conhecimento científico.

Desenvolveu-se, então, atividades interdisciplinares que se interseccionavam a outros projetos existentes na casa, um de Jogos e Brincadeiras, que pretende articular o aprendizado com momentos de recreação, e outro chamado de Heróis da Natureza, cujo proposta é apresentar características de espécies diferentes e suas funções em nosso ecossistema. Para tanto, foram elaboradas rodas de conversa, confecção de cartazes, e visitas ao jardim na escola. As atividades também englobaram o arrolamento de dados e sua organização por meio de fichas e tabelas, construídas pelos próprios alunos. Assim, a ideia se destaca por possibilitar a exploração de conceitos matemáticos observando as especificidades de cada ação.

OBJETIVOS

Provocar nos educandos de 1º ano uma reflexão sobre a importância do levantamento de dados para os cientistas;

- Construir gráficos, tabelas e fichas que envolvem conteúdos interdisciplinares;
- Explorar conhecimentos matemáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante afirmar que o relato proposto aqui não se finda neste momento, pois o trabalho de observação está em processo e trará como resultado, espera-se, uma longa reflexão sobre a relevância dos estudos matemáticos em diversas áreas do conhecimento. Até o momento, foi percebido que os alunos, apesar de muito jovens, são capazes de analisar informações prévias e confrontá-las sob a ótica dos conhecimentos já adquiridos, o que possibilitou a construção de tabelas e fichas técnicas dos assuntos pesquisados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC).** Matemática. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-matematica. Acesso em 10 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LOPES, Celi Espasandin; MEIRELLES, Elaine. *O desenvolvimento da probabilidade e da estatística*. **XVIII Encontro Regional de Professores de Matemática**–LEM/IMECC/UNICAMP–2005, 2005.

EIXO TEMÁTICO 3
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

22

O PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: EQUIDADE OU DISPARIDADE?

Cleitiane Morais Lima
Universidade Cidade de São Paulo-UNICID
PIBIC - CNPq
cleitianemorais@live.com

Sandra Lúcia Ferreira
Universidade Cidade de São Paulo-UNICID
07sandraferreira@gmail.com

RESUMO: Estudantes de idades diferentes, escolas diferentes e séries diferentes. Em comum, somente o fato de serem alunos de escolas públicas e apresentarem desempenho insatisfatório em relação aos conteúdos ensinados. Era preciso um estudo detalhado para entender onde estariam possíveis déficits que se estendiam ao longo do processo de escolarização. Encontramos na Avaliação Nacional da Alfabetização-sistema de avaliação externa para aferir o nível de conhecimento dos alunos ao fim dos Anos Iniciais do Ciclo de Alfabetização, uma fonte rica de pesquisa para a análise desse quadro educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Avaliação. Educação.

O panorama da Alfabetização no Brasil, analisado em conjunto com aspectos sociais e estruturais, é o cenário da pesquisa intitulada: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)-Estudo Exploratório dos seus Resultados- .O presente estudo justificou-se diante ao crescente número de estudantes, nas variadas etapas da escolarização, com diversas dificuldades de aprendizagem, mas que, entretanto, continuavam avançando de séries, gerando educandos que não possuíam as habilidades e competências esperadas para o período em que se encontravam. Temas ligados à área Educacional, sempre foi motivo de discussão em vários países, no momento em que resultados

satisfatórios na Economia estão diretamente associados aos bons resultados e investimentos em Educação. Nesse contexto, o Brasil vislumbrou a necessidade de promover meios para incentivar a evolução desse quadro. Para tanto, firmou acordos e compromissos entre os entes federativos com o intuito de validar de fato as garantias constitucionais que todos os cidadãos possuem; o de ter acesso à uma Educação igualitária e de qualidade. Desse modo, convencionou-se que desenvolver uma pesquisa acerca do tema "Alfabetização" era importante para identificar se as causas dessas possíveis defasagens nos índices educacionais tinham suas raízes nessa fase escolar. A metodologia utilizada foi explorar a base de dados da Avaliação Nacional da Alfabetização(ANA),criada em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais(INEP),autarquia do Governo Federal, como parte integrante do SAEB.O Sistema de Avaliação da Educação Básica foi desenvolvido pelo INEP em meados de 1.990,com o objetivo de oportunizar o acompanhamento dos resultados educacionais brasileiros.Com isso, os governos federais, estaduais e municipais, procuraram desenvolver ações que pudessem minimizar desigualdades regionais no processo de ensino-aprendizagem e reduzir os altos índices de distorções entre idade e série, firmando compromissos como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC, estabelecendo diretrizes que contribuíssem para o êxito desses objetivos. Nesse contexto implementou-se a ANA-Avaliação Nacional da Alfabetização-exame externo e em larga escala, prevista pelo Ministério da Educação, como ferramenta para acompanhar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do Ciclo nos Anos Iniciais. A análise da ANA mostrou-se indispensável pois além de possibilitar um acompanhamento metodológico e científico sobre as habilidades dos educandos nos eixos da Leitura e da Escrita, num universo de mais de 2.500.000 de crianças matriculadas no 3ºano do fundamental 1, em mais de 5.000 municípios brasileiros em sua edição de 2016, apresentou também dados contextuais acerca do cenário em que ocorreram esses resultados. O INSE, Índice de Nível Socioeconômico das Escolas, produziu dados relativos à condição social da família dos educandos; o Indicador de Adequação da Formação Docente pautou-se em dimensionar a formação docente em consonância com a disciplina ao qual o professor era o regente. O olhar específico para essa etapa do processo escolar, tem suas bases no momento que a Alfabetização é essencial para a aquisição de outras competências e novos saberes, de acordo com o que defende a autora Magda Soares:

> [...]esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/ alfabetizar por meio de afirmações como "alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever", "alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar" SOARES (2004, p-97)

Em sua fase final, a presente pesquisa pode concluir que existe uma grande desigualdade regional nos níveis educacionais brasileiros. As Regiões Norte e Nordeste apresentaram as maiores porcentagens de estudantes em níveis insuficientes nos eixos de Leitura e Escrita. O estudo identificou que, resultados insatisfatórios na aprendizagem coincidem com as menores porcentagens dos índices de formação adequada do professor e da oferta de Biblioteca e Salas de Leitura nas escolas. Após a análise dos dados da ANA, o Governo Federal concluiu que uns grandes números de educandos tiveram desempenhos ruins nos Anos Iniciais; mediante isso, instituiu em 2018, o Programa Mais Alfabetização, voltado à disponibilização de recursos federais para as unidades de ensino que apresentaram em qualquer uma das competências aferidas, índices com mais de 50% de alunos em níveis abaixo da média nacional. A destinação das verbas destinou-se para a contratação de profissionais para auxiliar o professor regente durante o Ciclo de Alfabetização e para à aquisição de materiais pedagógicos necessários. A Avaliação Nacional da Alfabetização teve sua última edição em 2016, sendo extinta pela União em 2018.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização:** relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização-Brasília, DF: Inep, 2015 115p.:il.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos estados-Brasília, DF, 2018 235p.il.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnica,2016. 496p. p-123SOARES, Magda. Revista Pátio, 2004.

23

AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICO-CONCEITUAIS

Vanessa Alves Martins
Universidade Cidade de São Paulo (PIBIC – UNICID)
nessa.alves84@gmail.com

Sandra Lucia Ferreira
Universidade Cidade de São Paulo (PPGP-GE – UNICID)
07sandraferreira@gmail.com

RESUMO: Este trabalho busca explorar aspectos das Políticas Públicas voltados à Avaliação da Docência com vistas às dinâmicas do poder público para alteração do quadro da Educação Básica, considerando os indicativos de baixo rendimento escolar apresentado pelos resultados nas avaliações nacionais e internacionais. Assim, o objetivo foi acompanhar a implementação da Política Nacional de Formação de Professores PNFP(MEC,2017). Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, explorando historicamente conceitos de formação de professores nas Leis de Diretrizes e Bases e outras normativas, porém, a pesquisa se voltou seu foco na exploração das medidas para avaliação da efetividade da PNFP. No entanto, o processo de implementação desta política apresentou deficiências, já que as ações propostas apenas o Programa de Residência Pedagógica está em andamento, mas com baixa efetividade, haja vista que segundo o Censo de 2017, há no Brasil 1,5 milhões de alunos(as) frequentando cursos de licenciatura e apenas 30 mil inscritos no programa.

PALAVRAS CHAVE: Formação de professores. Políticas Públicas. Avaliação da Docência

Atualmente como estudante do sexto semestre do Curso de Pedagogia, tenho cumprido uma carga horária de estágio obrigatório e o que vejo na prática, dentro da sala de aula, tem pouca correspondência com as teorias estudadas. Um exemplo disso é a postura apática de professores(as) diante de alunos(as) com dificuldades de aprendizagem, e o resultado são os baixos rendimentos nas avaliações nacionais e

internacionais. A Política Nacional de Formação de Professores lançada pelo MEC em 2017, diz que o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos e uma das ações propostas neste documento trata da implantação do Programa de Residência Pedagógica, que entre outras coisas, prevê a avaliação periódica dos futuros professores, no entanto, não deixa claro como será realizada essa avaliação. Nesse sentido, o recorte para este estudo se volta para Avaliação da Docência como auxiliar na implantação de Políticas Públicas, que visem melhorias na qualidade da Educação Básica e na Formação dos professores. São objetivos deste estudo: compreender a dinâmica das Políticas Públicas que envolvem o tema de Formação de Professores e conhecer sua historicidade e explorar a utilização das Avaliações de Sistemas como proposições diagnósticas, formativas e somativas, estabelecidas pelo poder público no sentido de melhorar a qualidade da Educação nas escolas. Para tanto, buscamos o histórico sobre a formação de professores no Brasil, o início desta exploração data do século XX, pois foi nesse período, com o advento da industrialização que se possibilitou a expansão do sistema de ensino, gerando concomitantemente com isso, a demanda por professores preparados para atender a esse público (GATTI, BARRETO, 2009). Nesse sentido, o estudo delimita-se ao período entre 1960 e 1996, ano da publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a fim de relacionar as aproximações e os distanciamentos das ideias descritas em diferentes normativas registradas no decorrer dos anos. Considerada como ponto de aproximação pode-se considerar que a ação avaliativa, em particular as Avaliações de Sistema, é uma estratégia indispensável no monitoramento de reformas e na elaboração e implantação de novas políticas educacionais e que seus processos podem garantir o aumento da eficiência, da qualidade e da equidade do sistema Educacional (CASTRO, 1998) e (SOUZA, 2000). Como aspecto de afastamento, reconhecemos que nem toda avaliação de sistema desenvolve processos de avaliação da docência. Esse tipo de avaliação, em particular é de uma dimensão ampla e de difícil manejo, mas segundo Fernandes (2008) ela pode contribuir significativamente para a melhora no desempenho do professor, no entanto há muitos desafios a serem superados e o mais importante deles é que a avaliação está associada à classificação, seriação e seleção e não ao aumento da qualidade. Em 2010 o MEC instituiu por meio da Portaria 14 o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, cujo objetivo era a contratação de professores para Educação Básica da rede pública, sendo a participação do docente

de caráter voluntário. Em 2012 o INEP programou um pré teste a ser realizado em 2013, no entanto, não há dados sobre a prova ou qualquer outra informação a respeito de seu planejamento, aplicação e resultados. As pesquisas realizadas comprovaram que há sim investimentos em Políticas Públicas para Formação de Professores, mas a Avaliação da Docência não é utilizada como um instrumento de aperfeiçoamento, além disso, elas pouco progridem, pois não há investimento contínuo. Exemplo disto é a Política Nacional de Formação de Professores que não teve desdobramentos relevantes, já que das ações apresentadas, apenas o programa de residência pedagógica está em andamento, porém com baixa efetividade, pois segundo o Censo da Educação Superior de 2017 no Brasil são mais de 1,5 milhões de alunos frequentando cursos de licenciatura e apenas 30 mil estão inscritos no programa. O tema Avaliação da Docência é muito amplo e necessita de mais pesquisas, no entanto o que constatamos é que a Avaliação coopera no processo de aperfeiçoamento e de criação de Políticas Públicas para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018** - Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf >Acesso Dezembro 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada Publicação Original. Diário Oficial da União Seção 1 p.11429, Brasília DF, 27 dez.1961. Disponível em<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html >Acesso Dezembro 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada Publicação Original. Diário Oficial da União Seção 1 p.6377, Brasília DF, 18 ago.1971. Disponível em<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html >Acesso Dezembro 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei n°5.692 de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada Publicação Original. Diário Oficial da União Seção 1 p.19539, Brasília DF, 19 out.1982.Disponível em<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html >Acesso Dezembro 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília DF, 23 dez. 1996.Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>Acesso fevereiro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria normativa n.º 14, de 21 de maio de 2010**. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. 2010.Disponível em <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_normativa14_21_5_10.htm> Acesso Dezembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Formação de Professores.** Brasília DF 2017.Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso março 2018

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do sistema educacional brasileiro:** tendências e perspectivas. Brasília – DF, 1998: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação.Disponível em< file:///C:/Users/windows/Downloads/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20sistema%20educacional%20brasileiro%20tend%C3%AAncias%20e%20perspectivas.pdf >Acesso Abril 2019.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação do desempenho docente:** Desafios, problemas e oportunidades.Cacém:Texto Editores. 2008.Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf> Acesso Julho 2019.

GATTI, B. A. (Coord.) e BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

SOUZA, Clarilza Prado de. **As Dimensões da Avaliação Educacional.** INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro RJ, 2000. Disponível em<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2218> Acesso Abril 2019.

24

FRACASSO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA COMBATÊ-LO NO GRANDE ABC PAULISTA

Alexandra de Jesus Auger
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
ale.auger@gmail.com

Ana Paula Janaína Garofalo
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
garofalo_paula@yahoo.com.br

Paulo Sérgio Garcia
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
paulo.garcia@uscs.edu.br

RESUMO: Este estudo analisa a situação do fracasso escolar do Ensino Fundamental, anos iniciais, das escolas municipais da região do grande ABC, a partir das taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. Paralelamente, analisa-se as estratégias utilizadas para combater o fenômeno. A pesquisa contou com a utilização de métodos mistos. Os resultados revelaram que existem altas taxas de fracasso escolar e que as estratégias utilizadas para combatê-lo são relevadoras de uma demanda realizada a posteriori, quando o problema já está concretizado. Tais ações estavam atreladas à disponibilização de professores, tempos, parcerias, encaminhamentos e marcadas pela superficialidade e incapacidade de solucionais os problemas. Os dados deste estudo podem ser usados nos cursos de formação de gestores e pelas autoridades educacionais.

PALAVRAS- CHAVE: Fracasso Escolar. Ensino Fundamental. Região do Grande ABC

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar (FE) tem sido um dos problemas persistentes na realidade educacional brasileira. Sua ocorrência é evidenciada em quase todos níveis de ensino, incluindo os primeiros anos da escolarização.

O FE é caracterizado por ser um fenômeno complexo e multidimensional. Ele tem sido associado às dificuldades de aprendizagem; ao baixo desempenho; à repetência; à evasão escolar; aos distúrbios de aprendizagem; ao analfabetismo, à distorção idade série; ao atraso escolar, entre outros (GARCIA; AZEVEDO; SOBRINHO, 2019).

Alguns estudos se dedicaram a compreender as causas do FE (PATTO, 1988; ZAGO, 2011; GARCIA; AZEVEDO; SOBRINHO, 2019), revelando que ele está atrelado à família, ao aluno, aos professores, às escolas, aos sistemas educacionais, aos currículos, aos níveis socioeconômicos, as avaliações, entre outros.

Na Região do Grande ABC (RGABC), estudo realizado (GARCIA et al, 2019) sobre o FE em alunos do Ensino Fundamental, anos finais (EFI), analisando a reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar, mostrou que as escolas apresentavam altas taxas nesses indicadores e que as políticas usadas para superá-los eram superficiais e não resolviam os problemas.

Este estudo analisa o FE na perspectiva dos índices de distorção idade série, de reprovações e de abandono escolar nas escolas de EF, anos iniciais, na RGABC. Paralelamente, investiga as estratégias adotadas pelas cidades e escolas para combatê-lo. A região foi escolhida pelo fato de se tratar de uma área com altos índices socioeconômicos e educacionais.

A REGIÃO DO GRANDE ABC

A RGABC Paulista é parte da área metropolitana da capital do Estado de São Paulo. A área é compreendida por sete cidades. O Quadro 01 mostra algumas características das cidades:

Quadro 01: Caraterísticas demográficas das cidades

Município	População	Área km²	IDH_M 2010	N. de esc. municipais
Santo André	704.942	175,781	0,815 (8º)	44
São Bernardo do Campo	805.895	409,478	0,805 (16º)	70
São Caetano do Sul	156.362	15,33	0,862 (1º)	20
Diadema	406.718	30,796	0,757 (184º)	13
Mauá	444.136	61,866	0,766 (134º)	01
Ribeirão Pires	118.871	99,119	0,784 (58º)	08
Rio Grande da Serra	47.142	36,341	0,749 (245º)	-

Fonte: Censo Escolar

A cidade de São Bernardo, praticamente, possui 45% do total das escolas municipais de EFI da RGABC e Mauá apenas uma unidade escolar municipal.

METODOLOGIA

Este estudo, parte de um projeto de pesquisa de mestrado, analisa o fracasso escolar na perspectiva dos índices de distorção idade série, de reprovações e de abandono escolar nas escolas de EF, anos iniciais, na RGABC. Paralelamente, investiga as estratégias adotadas pelas cidades e escolas para combatê-lo.

Esta pesquisa utilizou métodos mistos (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010), que consideram que as abordagens qualitativa e quantitativa se complementam e ampliam a análise do fenômeno.

Na primeira do estudo coletaram-se as taxas de reprovação, distorção e abandono escolar no Censo Escolar de 2015, 2016 e 2017. Esses dados foram contextualizados, segunda fase, a partir de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, a partir das indicações de Trivinos (1987).

Foram entrevistados 9 gestores escolares (três de Santo André, São Bernardo e São Caetano) e coletadas informações sobre: o perfil dos profissionais (sexo, idade, formação, experiência, entre outras); as políticas que estão sendo utilizadas para combater o FE. A análise desses dados contou com a teoria fundamentada, uma abordagem indutiva de pesquisa (CORBIN; STRAUSS, 1998) adequada para este tipo de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da primeira fase, quantitativa, são mostrados nos Quadros 2, 3 e 4. O Quadro 02 apresenta os dados de distorção-idade série:

Quadro 02: distorção idade-série dos Anos Iniciais das Escolas Municipais

Municípios	2017					2016					2015				
	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°	4°	5°
	(%)					(%)					(%)				
Santo André	0	1	5	6	8	0	1	6	6	9	1	2	6	7	7
São Bernardo	1	2	7	8	9	1	2	7	7	10	1	1	7	8	7
São Caetano	1	1	5	9	11	1	1	5	9	12	1	1	8	12	14
Diadema	1	2	4	3	6	1	2	3	4	5	1	1	3	3	6
Mauá	1	4	10	12	23	1	3	15	14	17	0	2	18	13	7
Ribeirão Pires	0	0	5	8	6	0	1	5	7	4	0	0	4	4	4
Rio Grande da Serra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Censo Escolar

Em 2015, as maiores taxas estavam distribuídas nos quartos e quintos anos. Em 2016 e 2017, elas eram maiores nos últimos anos. A cidade de Mauá apresentou os piores resultados nos três anos analisados. Santo André, São Bernardo, Mauá e Ribeirão apresentaram ligeiro aumento em seus índices, com as maiores taxas centralizadas no 3º ano.

Em relação às taxas de reprovação, o Quadro 3 sintetiza os dados abaixo:

Quadro 03: Reprovações – Anos Iniciais - Escolas Municipais

Municípios	2017					2016					2015				
	1	2	3	4	5	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
	(%)					(%)					(%)				
Santo André	0	0	10,6	0	3,1	0	0	7,9	0	3,4	0	0	8,3	0	4,1
São Bernardo	0,	0,6	8,3	0,3	2,6	1,0	0,7	8,7	0,6	3,0	1,0	0,8	8,5	0,4	2,7
São Caetano	0	0	5,9	3,4	1,9	0,2	0,1	7,1	7,3	3,4	0,1	0	5,7	3,5	1,7
Diadema	0,5	0,2	3	0,2	1,4	0,4	0,6	2,6	0,3	2,0	0,6	0,7	1,9	1,0	2,2
Mauá	0,2	1,0	17,9	2,9	4,3	0,4	0,9	17,7	5,3	28,6	0,1	1	16,5	8,4	13,8
Ribeirão Pires	0	0,2	5,3	3,8	0,6	0	0	9,6	4,7	1,0	0,2	0,2	7,6	5,2	0,2
Rio Grande da Serra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Censo Escolar

A cidade de Mauá apresentou altos índices de reprovação, tendo no final do primeiro ciclo os maiores índices que se mantiveram em ascensão ao longo do período. Diadema apresentou o menor índice. Os dados mais elevados estavam centralizados nos 3º anos, um fato que pode ser explicado a partir da Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010 onde "[...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção".

Em relação ao abandono escolar, o Quadro 4 revela os seguintes dados:

Quadro 04: Abandono Escolar

Municípios	2017					2016					2015				
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
	(%)					(%)					(%)				
Santo André	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0	0,1	0,1	0,1	0,3	0,1	0,3	0,2	0,1
São Bernardo	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0	0,1	0,1
São Caetano	0,2	0,2	0	0	0	0,1	0,1	0,1	0	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1
Diadema	0,6	0,5	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3	0,2	0,1	0,1	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2
Mauá	0,3	0	0	0	0,9	0,2	0	0	0,8	0	0,2	2	4,6	1,9	0,8
Ribeirão Pires	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rio Grande da Serra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Censo Escolar

Observa-se índices muito próximos nos sete municípios. As taxas se mantem praticamente estáveis. O município de Mauá apresentou os índices mais elevados: em 2015 apresentou 4,6 no 3º ano, fase final do primeiro ciclo de alfabetização. Todavia, em 2017 todas as taxas foram reduzidas.

Os dados sobre as estratégias adotadas para combater o FE, foram sintetizados no Quadro 05:

Quadro 05: estratégias para combater o FE

Município	Ações
Santo André	- Professores polivalentes denominados como FLEX - jornada complementar de 10h para atender alunos com dificuldades de aprendizagem; - Vagas no período integral - alunos com alta vulnerabilidade.
Santo Bernardo	- Programa de Apoio à Aprendizagem - alunos com dificuldades em aprendizagem, - Vagas no período integral - alunos com vulnerabilidade.
São Caetano	- Aulas de Apoio Pedagógico - alunos que apresentam dificuldades em aprendizagem, - Projeto Tutoria - professores polivalentes com jornada complementar, - Parceria com o Conselho Tutelar do município.

Fonte: Censo Escolar

Os três municípios possuíam ações para combater:

1) a distorção idade-série

a) Utilização da reclassificação, um processo previsto na legislação (LDBEN/96 - Art. 23, inciso 1);

b) Encaminhamento à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2. Abandono escolar

a) Acompanhamento do número de ausências dos alunos,

b) Busca de estratégias para reduzir as faltas,

c) Diálogo com o Conselho Tutelar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou que mesmo em uma das regiões mais ricas do país ainda existem altas taxas de reprovação, distorção e abandono escolar nas escolas de EFI, indo ao encontro de outro estudo realizado na RGABC (GARCIA et al, 2019).

Esta presente pesquisa mostrou também que as estratégias utilizadas para combater o FE são relevadoras de uma demanda realizada a posteriori, quando o

problema de aprendizagem já está concretizado. Elas, em geral, estavam atreladas à disponibilização de professores, tempos, parcerias, encaminhamentos e marcadas pela superficialidade e incapacidade de solucionais os problemas. Essas sinalizações trazem indícios preliminares que deveriam ser levados a sério pelas autoridades da região.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica** (2015; 2016; 2017). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/microdados. Acesso em: 25 maio 2018.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research:** techniques and procedures for developing grounded theory. 2 ed. London: Sage Publications, 1998.

GARCIA, P. S.; AZEVEDO, G. R.; SOBRINHO, A. *Um estudo sobre o fracasso escolar no Ensino Médio entre os anos de 2010, 2013 e 2016.* **Revista Internacional D'humanitats,** v. 45, p. 103-122, 2019.

TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. *Putting the human back in "Human Research Methodology":* The researcher in mixed. **Journal of Mixed Methods Research,** v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. SP: Atlas, 1987.

PATTO, M. H. S. *O fracasso escolar como objeto de estudo:* anotações sobre as características. **Cad. de pesquisa,** n. 65, p. 72-77, 1988.

ZAGO, N. *Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escolar.* Questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira,** RJ, v. 2, n.3, p. 57-83, 2011.

25

UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DO GRANDE ABC

Daniela Assensio Galdi
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
dani_day23@hotmail.com

Paulo Sérgio Garcia
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
paulo.garcia@uscs.edu.br

RESUMO: Este estudo objetiva analisar a Educação Integral nos Planos Municipais de Educação da região do Grande ABC, umas das areas mais ricas do Brasil. A análise recairá sobre a meta 6 dos planos e suas respectivas estratégias. A pesquisa contou com a metodologia qualitativa. As análises preliminares revelaram que as cidades pretendem atuar na formação de alunos a partir do acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, otimizando o tempo de permanência dos jovens nas escolas; construir escolas, de acordo com o padrão nacional; criar a jornada única para professores; atuar na formação de recursos humanos e garantir a Educação Integral para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os dados deste estudo podem ser usados nos cursos de formação de gestores e pelas autoridades educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Municipal de Educação. Educação Integral. Grande ABC

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), articula esforços, em regime de colaboração, com o objetivo de melhroar toda a educação brasileira. Trata-se de uma política de estado, com 20 metas, várias estratégias, para dez anos, com responsabilidades compartilhadas pela união, estados, distrito federal e municípios. Tal situação teve a intenção de superar a descontinuidade das políticas públicas que surgem por meio dos partidos políticos que estão no poder.

O PNE sinalizou aos estados e aos municípios prazos (24/06/2015) para que esses finalizassem seus Planos Municipais de Educação (PME). Neste contexto, as cidades da região do Grande ABC elaboraram seus documentos (primeiro semestre de 2015), considerando as características sociodemográficas próprias de cada realidade.

O PNE e os PME visam, entre outras questões, universalizar a oferta da etapa obrigatória da Educação Básica (de 04 a 17 anos), tornar maior o nível de escolaridade da população e a taxa de alfabetização, valorizar os profissionais da educação, diminuir as desigualdades sociais, aumentar os investimentos no campo educacional e trazer melhorias para a Educação Básica e Superior. Neste contexto, a meta 6, que trata da Educação Integral, é uma das mais importantes. A meta visa "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica".

A Educação Integral necessita ampliar em seu compromisso com os saberes que permitem o entendimento da realidade e a busca por sua transformação. Felício (2012) indica que ela necessita responder a uma multiplicidade de exigências para contruir relações na direção do aperfeiçoamento humano pleno em suas dimensões, entre outras, cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética.

Guará (2009) indicou quatro diferentes perspectivas de Eduação Integral: como formação integral; como articulação entre as disciplinas curriculares; como articulação da escola com outros espaços comunitários; como ampliação e/ou expansão do tempo de permanência na escola.

Neste sentido, este estudo objetiva analisar a Educação em Tempo Integral (ETI) nos Planos Municipais de Educação da região do Grande ABC, umas das areas mais ricas do Brasil.

A REGIÃO DO GRANDE ABC (ALE)

A RGABC Paulista é parte da área metropolitana da capital do Estado de São Paulo. A área é compreendida por sete cidades. O Quadro 01 mostra algumas características das cidades:

Quadro 05: Caraterísticas demográficas das cidades

Município	População	Área km²	IDH_M 2010	N. de esc. municipais
Santo André	704.942	175,781	0,815 (8º)	44
São Bernardo do Campo	805.895	409,478	0,805 (16º)	70
São Caetano do Sul	156.362	15,33	0,862 (1º)	20
Diadema	406.718	30,796	0,757 (184º)	13
Mauá	444.136	61,866	0,766 (134º)	01
Ribeirão Pires	118.871	99,119	0,784 (58º)	08
Rio Grande da Serra	47.142	36,341	0,749 (245º)	-

A cidade de São Bernardo possuía o maior número do total das escolas municipais de Ensino Fundamental da RGABC e Mauá apenas uma unidade escolar municipal.

METODOLOGIA

Este estudo parte de um projeto de pesquisa de mestrado e ainda em fase de finalização, objetiva analisar como as cidades da RGABC planejaram a Educação em Tempo Integral nos Planos Municipais de Educação. A análise recairá sobre a meta 6 dos planos e suas respectivas estratégias.

Está pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou a abordagem documental, considerando que o documento escrito se caracteriza como uma fonte fundamental para a compreensão da realidade educacional. (BARDIN, 2006).

Para dar conta dos objetivos foram analisadas em Santo André a Lei n. 9.723, de 20 de agosto de 2015; em São Bernardo, a Lei n. 6.447, 28 de dezembro de 2015; em São Caetano, a Lei n. 5.316, de 18 de junho de 2015; em Diadema, a Lei n. 3584, 12 de abril de 2016); em Mauá, a Lei n. 5.097, 16 de outubro de 2015; em Ribeirão Pires, a Lei n. 5.995, 30 de junho de 2015; em Rio Grande da Serra, a Lei n. 2.130, de 30 de junho de 2015. Os documentos foram coletados nas Secretarias de Educação dos sete municípios.

Os dados foram analisados em 2019 e contou com a pesquisa documental e com a utilização da análise de conteúdos na perspectiva de autores já tradicionais neste campo (BARDIN, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os municípios apresentaram estratégias (94 no total - Santo André, 24; Mauá, 5), propondo melhorias para a Educação em Tempo Integral para 10 anos, contados a partir

da publicação dos documentos. As primeiras análises mostraram muitas semelhanças e ausência nas especificações, tal como prazos para a construção de escolas.

A aprovação dos PME representa avanços na implementação de políticas públicas para a Educação em tempo Integral, consequentemente, para o atendimento aos anseios da sociedade local com relação à garantia do desenvolvimento integral dos alunos, ao acesso, à proteção e ao desenvolvimento pleno de crianças, conforme tem preconizado os debates nacionais em prol da Educação Integral.

As sete cidades comprometeram-se em ofertar para a ETI, alinhadas com o PNE, para promover, na formação dos alunos, atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares e também atividades culturais e esportivas em centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, entre outros.

Para tal, as cidades pretendem, entre outras questões, instituir programa de construção de escolas de forma a contemplar as necessidades para o atendimento em Tempo Integral. Com exceção de Mauá, a construção seguirá o padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento integral, prioritariamente em comunidades que apresentem situação de vulnerabilidade social.

As cidades idealizam ampliar a progressão da jornada dos professores, instituindo a a jornada única para que o docente atue em somente uma escola. Tal processo, vale ressatar ainda não ocorreu em nenhuma das cidades.

As cidades, exceto Mauá, pretendem promover a formação de recursos humanos para a Educação em Tempo integral de professores e funcionários, articulando parcerias e desenvolvendo materiais didáticos para tal. São Bernardo (estratégia 6.3) estabeleceu prazos progressivos para o cumprimento desta ação. São Caetano pretende institucionalizar materiais adequados para as práticas culturais (dança, música, artes, brinquedotecas) esportivas e tecnológicas.

No tocante a Educação Inclusiva, as cidades propuseram garantir Educação em Tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos. Os municípios de SA, SBC, SCS, RGS pretendem assegurar o atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola, em outra escola ou em instituições especializadas. Santo André e Rio Grande da Serra anseiam possibilitar recursos de transporte adaptado por meio de parcerias com instituições especializadas.

As redes de SC, SBC, RP, e Diadema pretendem adotar medidas para otimizar o Tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinando com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Diadema foi o único município que pretende ampliar os programas de conscientização ambiental nas escolas, mostrando alguma preocupação com temas que se aproximam de diversidade.

As análises preliminares indicaram, conforme as indicações de autores (FELICIO, 2012), que as cidades construíram a meta 6 e suas estratégias para responder a multiplicidade de exigências e buscar a formação integral do ser humano nas dimensões cognitiva, corpórea, social, cultural, afetiva, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou como as cidades da RGABC planejaram a ETI nos Planos Municipais de Educação. Análises iniciais indicaram similaridades, repetições e superficialidade em algumas das estratégias, sobretudo no tocante aos prazos para a realização das ações.

As análise preliminares revelaram que as cidades pretendem atuar de forma diferenciada na formação de alunos a partir do acompanhamento pedagógico e multidisciplinar em diferentes espaços (centros comunitários, praças, bibliotecas), otimizando o tempo de permanência dos jovens nas escolas, na construção de escolas, na instituição da jornada única, na formação de recursos humanos e na garantia da ETI para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 2006.

BRASIL. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica** (2015; 2016; 2017). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/microdados. Acesso em: 25 maio 2018.

DIADEMA. **Lei nº 3.584, de 12 de abril de 2016.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Diadema. Diadema,16 abr. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2rd5kV5>. Acesso em: 25 set. 2016.

FELÍCIO, H. M. S. *Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral.* **Revista e-curriculum,** SP, v.8 n. 1, 2012.

GUARÁ, I. M. F. R. *Educação e desenvolvimento integral:* articulando saberes na escola e além da escola. IN: MAURÍCIO, Lúcia V. (org.). **Educação Integral e Tempo Integral.** Em Aberto, Brasília: INEP, v. 22, nº 80. 2009.

MAUÁ. **Lei nº 5.097, de 16 de outubro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Mauá. Diário Oficial. Mauá, 20 out. 2015.

RIBEIRÃO PIRES. **Lei nº 5.995, de 30 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de Educação. Diário Oficial. Ribeirão Pires, 20 jun. 2015.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 9.723, de 20 de agosto de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Santo André. Diário do Grande ABC n° 16219, Santo André, 23 julho 2015.

SÃO BERNARDO. **Lei nº 6.447, de 28 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Bernardo. Leis Municipais. São Bernardo, 28 dez 2015. Disponível em: < https://bit.ly/2FzG9jR >. Acesso em: 18 fev. 2016.

SÃO CAETANO DO SUL (SCS). **Lei nº 5.316, de 18 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Caetano. São Caetano, 18 de jun 2015. Disponível em: <www.saocaetanodosul.sp.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2016.

26

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA DE 2008-2018

Patricia Bernardo de Souza
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
antunes.patriciabs@uol.com.br

Sanny Silva da Rosa
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
sanny.rosa@prof.uscs.edu.br

RESUMO: A inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e na escola vem acontecendo principalmente pela implementação das políticas públicas e das legislações. Desse modo, este artigo visou cartografar as produções científicas dos últimos 10 anos (2008-2018), que trataram do tema políticas públicas inclusivas na educação básica. Dentro deste recorte, realizou-se uma revisão de literatura de dissertações, teses e artigos nacionais indexados nas bases de dados Redalyc, Capes, Scielo e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – (BDTD). A pesquisa permitiu evidenciar que existem lacunas, conflitos e fragilidades no campo das políticas educacionais inclusivas, que necessitam de maiores estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas Inclusivas. pessoa com deficiência. revisão de literatura

INTRODUÇÃO

Esse estudo é parte de uma dissertação de mestrado que buscou cartografar as Política Públicas Inclusivas na Educação Básica nos últimos 10 anos (2008-2018) para se entender o campo das políticas públicas educacionais inclusivas que representam uma arena de conflitos, tensões, interesses e, ao mesmo tempo, no que tange à educação inclusiva apresenta fragilidades e conflitos.

As pesquisas enfatizam que as políticas nacionais de educação inclusiva tiveram

uma considerável influência dos documentos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), o Compromisso de Dakar (2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que abordaram sobre o tema da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018). Dessa forma, a garantia do acesso das pessoas com deficiência às escolas públicas foi estabelecida, mas de uma forma bastante conturbada. Em contrapartida, a inclusão concretizada na forma da promoção de um ensino de qualidade que garanta a aprendizagem eram questões que nos inquietavam e era preciso entender o que os estudos têm apontado sobre as Políticas Públicas inclusivas, bem como conhecer esse campo multifacetado e novo da Educação Inclusiva. A partir disso, chegamos à seguinte questão: Quais as características das produções científicas dos últimos 10 anos (2008-2018) que contribuíram com tema Políticas Públicas Inclusivas na Educação Básica? Em virtude dessa problemática, este estudo tem como objetivo identificar e analisar as características das produções científicas dos últimos 10 anos (2008-2018), que tratem do tema políticas públicas inclusivas na Educação Básica. Além disso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar os estudos científicos que abordem as Políticas Públicas Inclusivas na Educação Básica; b) categorizar as variáveis das pesquisas realizadas em relação à Educação Inclusiva; c) analisar as contribuições e possíveis lacunas nas produções científicas sobre o tema.

DESENVOLVIMENTO

Para consecução dos objetivos, inicialmente foi realizado uma revisão de literatura que possibilita reunir o que se conhece sobre a temática tratada, bem com eventuais lacunas que necessitem de uma maior investigação (YIN, 2016).

O objetivo central desse levantamento foi proporcionar uma visão geral conhecimentos sobre as produções científicas dos últimos 10 anos (2008-2018), procurou-se categorizar os estudos encontrados para identificar os conflitos, fragilidades e lacunas na área. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório e descritivo que, segundo Gil (2002, p. 41), tem como "objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses", ao passo que a pesquisa descritiva visa realizar uma "descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2002, p.42).

Foram encontradas 2485 publicações de artigos, sendo que 2.416 foram eliminados por não se tratarem especificamente da educação básica. Já em uma segunda fase, restaram 70 publicações de artigos que foram lidas na íntegra; destes, 27 de artigos e 2 dissertações estabeleciam relações com os critérios desta pesquisa. Assim sendo, os dados coletados foram analisados, classificados e discutidos em categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os artigos e dissertações analisados apontaram que maior parte das pesquisas que versam sobre os acordos internacionais, financiamento e políticas governamentais, acesso à educação e sobre os processos de implementação da educação inclusiva no Brasil utilizam o método de pesquisa documental e bibliográfica. No entanto, as publicações que tratam sobre políticas de formação de professores, ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência são caracterizadas, em grande parte, por pesquisas de campo.

Em 2016 foi o ano que mais concentrou publicações, provavelmente, esse aumento no número de pesquisas pode ter sido influenciado pela promulgação da Lei Brasileira de Inclusão – LBI que se deu em julho de 2015. Desse modo, a aprovação da Lei teve uma repercussão considerável nos meios de comunicação e, consequentemente, promoveu uma grande visibilidade para o tema das políticas públicas educacionais inclusivas.

Quanto à quantidade das publicações, evidenciou-se que os temas mais estudados são aqueles relacionados às políticas públicas que abordam a formação docente e as questões de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência, constituindo 27% da amostra considerada. Isso indica que este é um campo muito explorado, mas que ainda apresenta fragilidades quanto à materialização das políticas.

Significativa parcela de estudos (20%) discutiu sobre a constituição/reconfiguração da Educação Especial, concentrando pesquisas que tratam do histórico da Educação Especial no Brasil e que versam sobre o paradigma da inclusão explanados nos marcos legais internacionais.

Sendo assim, as políticas públicas de inclusão "apresentam limites decorrentes da realidade a que estão vinculadas e da finalidade de perpetuação das contradições a que se destinam" (PERTILE; ROSSETTO, 2016, p. 341). Com isso, os estudos deixam claro que para se incluir as pessoas com deficiência na escola e na sociedade são necessárias políticas que promovam mudanças atitudinais, a começar com a própria lógica das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, proporcionou um melhor entendimento sobre o campo das Políticas Públicas Inclusivas. Com a realização da análise das pesquisas levantadas, foi possível constatar que existem lacunas, conflitos e fragilidades no campo das políticas educacionais inclusivas, que necessitam de maiores estudos. Nesse contexto, um assunto que é muito pouco tratado envolve a seguinte problemática: crianças e adolescentes com transtornos funcionais, problemas emocionais e comportamentais necessitam de políticas públicas mais efetiva, uma vez que, com a nova restruturação proporcionada pela educação inclusiva, essas crianças parecem continuar à margem nos processos de escolarização que promovam êxito nas aprendizagens.

No que tange à meta 4 do Plano Nacional de Educação, existem lacunas importantes de estudos que monitorem a implementação das políticas públicas para o atendimento das pessoas com deficiência.

Por fim, contata-se que as pesquisas identificadas e analisadas apontam que os princípios e ideais defendidos pelas políticas públicas de inclusão ainda estão longe de serem atingidos. Por meio deste levantamento foi possível concluir que transformar as prescrições em ações fazem emergir, na prática, inúmeras dificuldades que necessitam ser melhor estudadas e compreendidas, de modo a contribuir para uma maior adequação dessas políticas públicas à realidade vivida na escola, tanto pelos profissionais, como pelos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, L ia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. *Educação inclusiva:* aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación:** Costa Rica, v. 18, n. 2, 2018.Disponível em: https://www.researchgate.net/.../325325967. Acesso em: 24 mar. 2019.

Gil, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

PERTILE, Eliane Brunetto, ROSSETTO, Elisabeth. *As políticas de inclusão e a educação escolar:* **Contrapontos necessários.** Educação: Porto Alegre, v.39, n.3, 2016. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br › Capa › v. 39, n. 3 (2016) › Pertile. Acesso em 24 mar. 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

27

AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Kenny Bastos
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
kennybastos1982@gmail.com

Vanda Mendes Ribeiro
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
vandaribeiro2@gmail.com

RESUMO: Esta comunicação, alinhada ao eixo Políticas Públicas de Educação, analisa a relação entre a promoção da equidade racial e a gestão escolar em escolas de Ensino Médio. De acordo com a literatura sobre gestão escolar tem como um de seus principais desafios a construção de relações mais aderentes com as necessidades de seus estudantes. Além da literatura sobre gestão escolar, equidade e relações étnico-raciais analisou-se, sob a perspectiva da dialética-hermenêutica, resultados parciais de entrevistas em profundidade realizadas com membros de equipes gestoras de escolas e representantes de organizações participantes do II Edital Juventude Negra (iniciativa do Instituto Unibanco, Universidade de São Carlos e Fundo Baobá). Concluiu-se, ainda de forma preliminar, que a gestão escolar pode cumprir um papel importante na promoção de ações que visavam a promoção da equidade, da mesma forma que o não engajamento destes atores fragilizam tais ações.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade racial. Gestão escolar. Ensino Médio

A sociedade brasileira é marcada pelas diferenças sociais entre brancos e negros. Mais de três séculos de escravidão de populações africanas migradas de forma involuntária fizeram do Brasil um lugar onde as diferenças raciais são muito profundas. Mantém-se como desafio deste país "a ampliação da participação justa e igualitária para negros e indígenas, em todos os campos de atuação entre os quais

destaca-se a educação" (BENTO et al 2010, p. 149). Agregam-se aí duas necessidades: o desenvolvimento de um sistema público de educação de qualidade e a redução da desigualdade racial.

De acordo com Ribeiro (2014, p.1096) "dentre os conteúdos do conceito de qualidade da educação, estão os resultados, incluindo a aprendizagem dos alunos e a equidade". As políticas públicas educacionais devem garantir que estudantes com trajetórias diferentes tenham as mesmas condições de obter um "nível de aprendizagem abaixo do qual ninguém poderia estar" (RIBEIRO 2014, p.1101). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2001 a 2014 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016), a escolaridade média da população brasileira branca entre 18 e 29 anos é de 10,7 anos de escolaridade enquanto a da população negra na mesma faixa etária é de 9,4 de escolaridade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13005/2014, instrumento que pauta o planejamento da educação em âmbito nacional, traz 10 diretrizes educacionais para o período. Algumas delas amparam a ideia de uma gestão escolar voltada para a melhoria da qualidade da educação com ampliação da equidade, inclusive racial. Essas diretrizes se desdobram em 20 metas para o período, dentre as quais a meta 8 que visa igualar a escolaridade média entre negros e brancos.

Produzir um ambiente equitativo nas escolas é um desafio para gestores escolares. Lück (2006) salienta que

> A equidade é representada pelo reconhecimento de que pessoas e grupos em situações diferenciadas ou desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais, a fim de que possam colocar-se em paridade com os seus semelhantes no processo de desenvolvimento. (LÜCK, 2006, p. 50 e 51)

Já a desigualdade racial organiza o padrão de desigualdade no Brasil, por isso o racismo é considerado como estrutural por estudiosos que se dedicam a trabalhar as relações étnico raciais (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, o conceito de equidade racial "reconhece o contexto histórico de desigualdades de condições e oportunidades entre brancos e negros, reconhecendo o caráter estrutural do racismo em nossa sociedade" (GIFE, 2019).

Considerando o papel fundamental da gestão escolar na gestão de pessoas e dos recursos disponíveis na escola (LIBÂNEO, 2013) é possível concluir que, na articulação da atuação de diferentes atores da comunidade escolar, essa gestão possa pautar, a

ampliação da equidade racial, na proposta pedagógica da escola, na distribuição de recursos materiais, humanos e financeiros. Conforme aponta a literatura (RIBEIRO, 2014; CRAHAY, 2000), o alcance da equidade depende, dentre outros fatores, de práticas de gestão intencionalmente direcionadas para as diminuições das desigualdades, inclusive raciais.

Este estudo tem como objetivo geral identificar e analisar a relação da gestão escolar com iniciativas comprometidas com o objetivo de ampliar a equidade racial. Como objetivos específicos destaca-se:

- Identificar iniciativas voltadas à promoção da equidade racial nas escolas pesquisadas;
- Investigar como os gestores escolares envolvem os profissionais da educação nos projetos e ações de promoção da equidade racial nas escolas pesquisadas;
- Analisar a pertinência, segundo os próprios gestores escolares e outras agentes da escola, das ações empreendidas visando a promoção da equidade racial nas escolas pesquisadas.

Entendendo o papel da gestão escolar com centralidade nos processos pedagógicos e administrativos das escolas de educação básica e para embasar tal proposição foram entrevistados gestores escolares, professores, coordenadores pedagógicos de escolas de ensino médio de três escolas selecionadas no Segundo Edital Gestão Escolar para a Equidade - Juventude Negra, desenvolvido pelo Baobá – Fundo para Equidade Racial, pelo Instituto Unibanco e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) entre os anos de 2016 e 2017. Este edital foi direcionado a escolas públicas de Ensino Médio e Organizações Sociais legalmente formalizadas com comprovada atuação na área da Educação e superação das desigualdades raciais e visa contribuir para o desenvolvimento e a implementação de práticas inspiradoras de gestão escolar que busquem elevar os resultados educacionais dos jovens negros e negras na rede pública de Ensino Médio. As escolas são de diferentes regiões do Brasil, e logo com realidades distintas. Para analisar tais entrevistas utilizou-se a dialética hermenêutica como metodologia à luz do referencial teórico e da revisão bibliográfica

Refletindo como a escola (e a gestão escolar) está enfrentando a desigualdade racial e trabalhando a favor da equidade de raças estamos discutindo também o posicionamento de políticas públicas de educação e seu direcionamento a favor da justiça social. A sociedade brasileira se acostumou a não discutir temas relacionados

às relações étnico-raciais e, consequentemente, na escola, esta lacuna permanece necessitando de adequada para o sucesso educacional de alunas e alunos negros.

Dados preliminares das entrevistas feitas com equipes gestoras das escolas de Ensino Médio pesquisadas e gestores de ONG´s parceiras destas escolas no II Edital Juventude Negra reforçam a literatura no que concerne à afirmação sobre o importante papel do diretor de escola para gerar mobilização na comunidade escolar e mediar conflitos em tais ações, ao passo que sua baixa adesão tende a fragilizar os projetos pesquisados. A pesquisa indica que a gestão escolar precisa estar atenta ao seu papel de socialização para propiciar a discussão sobre equidade racial, efetivando esforços para diminuir as diferenças de aprendizagem que mantém a distância entre alunos negros e brancos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é Racismo Estrutural?** São Paulo: Editora Pólen, 2019.

BENTO, M. A. et al. *Experiências na área de políticas educacionais.* In: SILVA JR, H.; BENTO, M. A.; Silva, M. R. (orgs). **Políticas públicas de Promoção de Equidade Racial,** São Paulo: CEERT / Ford Foundation, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014/2024.** Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2014.

CRAHAY, M. *Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz.* In: **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v.2, n.1, p.9-40, jun.2013.

GIFE. **Equidade Racial.** Um guia para investidores sociais privados e organizações filantrópicas iniciarem estratégias de apoio à equidade racial. São Paulo: GIFE, 2019.

GOMES, N. L. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:* desafios, políticas e práticas. In : **RBPAE,** Goiânia, v.27, n.1, p.109-121. jan-abril 2011

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola, Teoria e Prática.** 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola.** 10 ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

RIBEIRO, V. M.. *Que princípio de justiça para a educação básica?* **Cad. Pesqui.,** São Paulo, v. 44, n. 154, out. 2014.

MARTINS, Ângela Maria. *Gestão de escola pública:* análise de uma proposta de intervenção. **Cad. Pesqui.,** São Paulo, v.37, n.132, p. 711-730, Dec. 2007. Avaible from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-

15742007000300010&Ing=nrm=iso>. Access on 14 Mar. 2018. http//dx.doi.or/10.1590/S0100-15742007000300010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Desigualdades na Educação Brasileira.** São Paulo, 2016.

28

O PESO DA DESIGUALDADE ESCOLAR E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Igor Leite Sousa
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
igorllsousa@gmail.com

Vanda Mendes Ribeiro
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
vandaribeiro2@gmail.com

RESUMO: Este texto objetiva apresentar parte do referencial teórico que utilizo em minha dissertação intitulada a "A influência dos (des)entendimentos sobre gênero na consecução da desigualdade escolar", que iniciou-se ano passado e encontra-se em fase de análise de dados. Para desenvolvê-la, recorro à literatura sobre gênero e desigualdade escolar, e no que diz respeito à metodologia, selecionei a hermenêutica-dialética como ferramenta de interpretação dos dados. Tal proposta, ainda sem resultados para apresentar, se justifica como requisito para a conclusão do curso de pós-graduação stricto-sensu em Educação, oferecido pela Universidade Cidade de São Paulo, além de pretender servir de auxílio a professores que queiram refletir sobre a complexidade das relações de gênero e das situações de desigualdade que ocorrem dentro da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade escolar. Gênero. Interpretação

INTRODUÇÃO

Não é exagero dizer que o termo gênero vem causando diversas discussões atualmente, na academia, nos espaços políticos, e também na vida cotidiana do cidadão comum. Porém, a literatura especializada explica que as compreensões que as pessoas fazem sobre gênero não são unânimes (D'AMORIM, 1997). Embora muitos defendam a ideia que se trata apenas de uma diferenciação física nos corpos, aqui

entende-se gênero como um conceito criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão humana. Nesse sentido, Auad (2016) explica que homens e mulheres são produtos de uma realidade social e não são determinados apenas pela diferença biológica. A autora ainda destaca que é preciso esclarecer a diferença entre "identidade de gênero", que tem a ver com a maneira como nos enxergamos perante à sociedade, "sexo biológico" ou seja, a característica física que distinguem homens e mulheres, e "orientação sexual", que diz respeito à sexualidade, ou seja, a quem destinamos nossa atração afetivo-sexual.

Considerando a instituição escolar como o espaço mais apropriado para a construção e disseminação de conhecimento, é pertinente perguntar quais são os entendimentos que os professores têm sobre estas questões de gênero, e como esses entendimentos influenciam as práticas. Segundo a literatura acadêmica, a escola age na definição de papeis relativos a gênero, muitas vezes produzindo relações que perpetuam episódios de desigualdade (TORTATO, 2015). Entendendo desigualdade escolar como uma distribuição não justa de conhecimentos, Carvalho (2003) afirma que, além dos muros da escola, também repercutem outras situações de injustiça, pois

> estamos todos imersos numa sociedade que tem profundas desigualdades de raça, classe e gênero, estamos marcados por essas desigualdades e, à medida que não encontramos espaços coletivos para rever nossos conceitos, é claro que a tendência será lançar mão, na avaliação de nossos alunos e alunas, daquilo que aprendemos em nossa própria socialização. (CARVALHO, 2003, p. 188).

Portanto, estudar o elo entre o que os professores entendem como gênero e as posturas que assumem em sala de aula pode ser muito interessante para compreender quais são os mecanismos de produção de desigualdade escolar que se manifestam por meio das relações de gênero. E, uma vez compreendidos, a tarefa de descoser tais mecanismos se tornará mais viável.

REFERENCIAL TEÓRICO

As principais referências desta proposta são: D'amorim (1997), que ao problematizar o termo gênero diz que "embora se fale de diferenças de sexo ao nos referirmos a determinados traços de personalidade, estamos, na verdade, utilizando um construto simbólico de caráter social, cuja base são os valores do grupo" (p. 1); Carvalho (2011), quando conclui num outro artigo que gênero é uma construção

social, e que falar sobre o termo não significa apenas discutir diferenças biológicas, e sim abordar processos históricos e sociais de construção de significados sobre o que é ser homem e o que é ser mulher; E Alves, Soares e Xavier (2016), ao escreverem sobre desigualdades educacionais no ensino fundamental entre 2005 a 2013, explicando que as "expectativas de papéis relacionadas ao gênero influenciam as práticas de sala de aula" (p. 58). Ainda no mesmo texto, é possível perceber uma disparidade na aprendizagem de português e matemática entre meninos e meninas, sendo elas melhores na escrita e leitura e eles nos cálculos.

Assim, pode-se afirmar que este trabalho se presta à finalidade de reunir teóricos especializados na questão de desigualdade e de gênero para que possamos o elevar o nível de compreensão da realidade e pensar maneiras de corrigir uma desigualdade que vem impedindo o avanço igualitário de alunas e alunos no Brasil.

OBJETIVOS

• Investigar quais são os entendimentos que professores de uma determinada escola pública da rede estadual da zona leste de São Paulo têm sobre gênero;

• Averiguar como os entendimentos que os professores do contexto citado têm sobre gênero influenciam na prática em sala.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que vem sendo desenvolvida a partir do levantamento de base teórica sobre gênero e desigualdade escolar. Até o momento, foram coletados dados por meio de grupo focal e a análise vem acontecendo com referências acerca da hermenêutica-dialética, aqui entendida como a arte da compreensão e interpretação de textos e discursos (SCHLEIERMACHER, 1999). A seleção da hermenêutica é útil na coleta e interpretação dos entendimentos dos professores sobre questões de gênero, pois esta perspectiva metodológica visa a apreensão do sentido do discurso dos sujeitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, sua análise com base no entendimento do autor, pautado em referências teóricas sobre o assunto.

DESENVOLVIMENTO

Quando se diz que existem dispositivos socialmente definidos como masculinos ou femininos, estamos nos referindo às atitudes, às preferências e ao modo de se enxergar. Há uma espécie de código herdado na sociedade que diz que rosa é cor de menina e azul é cor de menino, que diz que os homens têm de ser fortes e as mulheres

delicadas, prontas para as tarefas do lar.

Infelizmente, a escola não vem sendo apta a descontruir tais estigmas, uma vez que assume uma postura apática que não dá atenção às questões de gênero, indo contra o princípio de educação democrática e reforçando preconceitos que podem assumir a forma de violências verbais e físicas Logo, compreende-se a urgência em fortalecer discussões sobre o tema proposto por este trabalho, para que, lentamente, possamos estabelecer uma sociedade não tão marcada pelas desigualdades entres homens e mulheres. A este respeito, Tortato diz que:

> ao inserir questões de gênero na prática pedagógica, as professoras e os professores estão assumindo um posicionamento político relacionado ao combate às desigualdades e a desmistificação da neutralidade da escola. Estão saindo de suas zonas de conforto e reconhecendo a necessidade de questionar certezas e desalojar hierarquias. (TORTATO, 2015, p. 110).

CONCLUSÕES

Conforme dito, a pesquisa não está em fase final. Portanto, ainda não foi possível chegar a conclusões e/ou resultados. Espera-se que no término do curso de mestrado haja uma compreensão sobre os entendimentos dos professores acerca da questão de gênero, e uma discussão sobre as possíveis maneiras como estes entendimentos podem influenciar na produção da desigualdade escolar, gerando subsídios para se pensar em políticas educacionais de formação continuada de professores e membros da equipe escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. *Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013:* hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia,** v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Sucesso e fracasso escolar:* uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa,** v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

DE CARVALHO, Marília Pinto. *O conceito de gênero:* uma leitura com basenos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista brasileira de Educação,** v. 16, n. 46, p. 99-117, 2011.

D'AMORIM, Maria Alice. *Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em*

estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em Psicologia,** v. 5, n. 3, p. 121-134, 1997.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. **Hermenêutica:** Arte e técnica da interpretação. 2ª Edição. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.

TORTATO, Cintia. *Pensar a escola como um lugar para todos:* a inclusão do gênero. In. COVOLAN, Nadia Terezinha; OLIVEIRA, Daniel Canavese (Orgs.). E**ducação e diversidade:** a questão de gênero e suas múltiplas expressões. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015. p. 103-117.

29

ANALISANDO A VISÃO DE PROFESSORES CUBANOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO EM CUBA

Katianne Cristina dos Santos Palitot
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
katiannepalitot@gmail.com

Vanda Mendes Ribeiro
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
vandaribeiro2@gmail.com

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é compreender a visão que professores que implementam a política pública educacional de alfabetização em Cuba têm da referida política. A literatura nos mostra que o percurso da implementação das políticas públicas pode sofrer inúmeras influências no decorrer da sua efetivação social podem alterar o seu desenho inicial. Visitei o país caribenho e por meio de questionários coletei dados junto à implementadores (professores). A análise ainda está em curso, razão pela qual ainda não há análise conclusiva da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Brasil. Cuba. Implementação de políticas públicas

INTRODUÇÃO

O meu interesse por esta pesquisa surgiu da minha inquietação na prática docente, onde vivenciando a realidade diária na unidade escolar municipal de São Paulo me deparo com crianças por vezes no final do ciclo de alfabetização no terceiro ano do ensino fundamental que não se encontram alfabetizadas ou por vezes estão na condição de alfabéticas funcionais.

As dificuldades do Brasil em proceder a um processo eficiente de alfabetização das crianças comprovados por meio de avaliações como a ANA (avaliação nacional de

alfabetização) me levaram a fazer uma reflexão pessoal e profissional. Desde a minha formação inicial me dedico a estudar para compreender e fornecer aos meus alunos uma formação melhor.

Penso que somente por meio da educação de qualidade para todos é que conseguiremos formar uma sociedade mais justa, onde todos possam ter a oportunidade. Atualmente muitos cidadãos brasileiros são vítimas de um sistema desigual, conforme se pode depreender da leitura de Alves, Soares e Xavier (2016).

Concomitantemente aos meus estudos no Brasil, surgiu à oportunidade em outubro de 2017 de realizar uma viagem a Havana/Cuba para conhecer as escolas cubanas e assim passar dez dias visitando e participando de palestras e visitas as instituições escolares na capital cubana.

Esta pesquisa surge então do desejo de entender porque naquele país com um contexto político divergente do nosso, mas com bases históricas tão similares as nossas, há um ensino de qualidade garantido a todos.

Em 2000 a Unesco definiu como meta para os países latino americanos de Educação para todos, Cuba foi o único país a concluir as metas estabelecidas pelo órgão. Considerando a literatura sobre políticas públicas procurarei compreender o contexto de implementação de ações de políticas públicas de alfabetização nos anos iniciais na educação fundamental, bem como aprender os padrões de interação entre os agentes implementadores dessa política em Cuba, que segundo a literatura sobre a implementação de políticas, são fundamentais para o alcance dos resultados.

DESENVOLVIMENTO

As políticas públicas surgiram como disciplina nos EUA e passaram a estudar ações do governo que influenciam a vida dos cidadãos. Estes estudos no campo da Ciência Política observam a ação dos governos para investigar como e por que estes adotam determinadas ações perante a sociedade (SOUZA, 2006 p. 25).

Os estudiosos sobre implementação de políticas educacionais afirmam haver dois modelos básicos para compreendê-la: o primeiro seria o Top-down, que corresponde à análise das estruturas tradicionais de governança, enfatizando a separação entre as esferas política (da decisão) e administrativa (da operacionalização) e focando nas decisões da autoridade governamental central (LOTTA, 2014). O segundo modelo seria o Bottom-up, que percebe a política pública de modo mais flexível e adaptável às possíveis contingências e interações durante sua aplicação centrando o enfoque nos

atores envolvidos na prestação de serviço local (LOTTA, 2014).

Neste modelo, o foco é mantido sobre a formulação da política pública e sua estrutura normativa, para o sucesso da implementação, não sendo considerados fatores externos influentes como facilitadores ou obstáculos no êxito da implementação da política pública.

O modelo anterior o Bottom-up, busca identificar: os objetivos dos agentes implementadores; suas estratégias, atividades e contatos; enfim, suas relações com o conteúdo das políticas, enfatizando as ações locais de indivíduos ou grupos como resposta às questões vivenciadas no cotidiano institucional (PEREZ, 2010).

Neste estudo, tomaremos como referência o modelo Bottom-up conforme Ham e Hill (1993) e Lotta (2008) o processo de formulação de uma política pública encontra-se dividido em quatro fases distintas, mas por vezes essas etapas podem sobrepor-se ou mesclarem-se, pois não se encontram bem delimitadas.

Lipsky (1980) afirma a importância do estudo dos burocratas de rua ao afirmar que eles são o foco da controvérsia política, na medida em que são pressionados pelas demandas de serviços para aumentarem a efetividade e a responsabilidade e, ao mesmo tempo, pressionados pelos cidadãos para aumentarem eficiência e eficácia. Para esse autor, esses agentes agem com certa discricionariedade. A discricionariedade efetuada pelos burocratas de rua é resultado da interação das diretrizes com suas próprias percepções, crenças, estímulos, entre outros fatores.

Lotta (2015), a luz de Lipsky (1980) afirma que, tem que se manter o olhar de que o ato discricionário é aquele que prevê algum grau de arbitrariedade do burocrata ainda dentro dos limites legais de sua atuação.

Sendo assim, é importante, na análise da implementação de uma política pública, compreender como os agentes implementadores micro (professores) vêem as políticas que implementam, uma vez que seus valores e crenças, segundo a literatura, interferem no seu sucesso.

METODOLOGIA

Para este trabalho optamos por realizar coletas de dados por meio de questionários. Esse método possibilitou que a pesquisadora pudesse ter acesso à visão de um número considerável de dados, considerando o tempo que tinha para a realização da pesquisa junto a professores cubanos, durante sua visita ao país, de 15 de junho até 24 de junho de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que essa pesquisa traga resultados sobre como os professores veem a política de alfabetização de Cuba, um país que tem tido sucesso na alfabetização de seus alunos, o que pode gerar reflexões que contribuam com as políticas brasileiras, que ainda não conseguiram o mesmo tipo de resultados, conforme se pode atestar pela ANA.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. *Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas.* In: MOREIRA, M. C.; CARVALHO, M. C. B. (org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais.** São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei 5.692,** de 11 de agosto de 1971.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BOGDAN, Robert e Biklen Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto, 1994.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. **Los Valientes:** a formação de professores na escola secundária básica em Cuba, 2010. Disponível em www.grabois.org.br acesso em 05 de novembro de 2017.

LOTTA, G. S. **Agentes de implementação:** um olhar para as políticas públicas. Paper apresentado no GT: Políticas Públicas, no 6º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, de 27 de julho a 1º de agosto de 2008.

MARTIN, Carnoy e colaboradores. **A vantagem acadêmica de Cuba.** Por que seus alunos vão melhor à escola. Rio de Janeiro, 2009.

30

PROCEDIMENTO DE REGULAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Marcos Machado
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
marcosmachado001@hotmail.com

Celia Maria Haas
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
celia.haas@unicid.edu.br

RESUMO: Texto tem como objetivo analisar os instrumentos legais e normativos institucionais que disciplinam a organização, a concessão e a gestão dos cursos superiores de graduação no Brasil. A pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório no campo das Ciências Humanas, por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Para tanto foram selecionados leis e atos normativos que regulam os cursos superiores de graduação, instrumentos de avaliação de cursos de graduação para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Pesquisa encontra-se em face de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Graduação. Educação Superior. Gestão. Regulação

INTRODUÇÃO

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, conforme previsão na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988.

Em decorrência da ordem constitucional em vigor todos os dispositivos legais e jurídicos tiveram que se adequar aos parâmetros constitucionais vigentes, o que também foi o caso da legislação educacional, que culminou com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN).

Para Saviani a LDBEN "[...] embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira,[...]". (SAVIANI, 2004, p. 238), fato esse corroborado por Carneiro "[...] a mudança de padrões educacionais supõe a reestruturação dos marcos legais, institucionais e políticos do gerenciamento dos sistemas de ensino, [...]" (CARNEIRO, 1998, p. 16), o que sinaliza claramente que só a mudança dos aspectos normativos não é o suficiente, precisar haver mudanças estruturais institucionais e políticas.

Diante da preocupação com a organização dos cursos de graduação no Brasil, a problemática da pesquisa consiste como compreender a legislação educacional superior, no tocante a organização de curso superior de graduação no Brasil, sobretudo a respeito da regulação da concessão de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação?

Com vista a responder o problema proposto a pesquisa tem como objetivo geral "analisar os instrumentos legais e normativos institucionais que disciplinam a organização, a concessão e a gestão dos cursos de graduação superiores no Brasil", complementarmente foram definidos os objetivos específicos: (1) conhecer os instrumentos legais educacionais, no que se refere à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, em especial, o curso de graduação em Direito; (2) sistematizar os documentos jurídicos legais, institucionais e órgãos colegiados exigidos para o funcionamento dos cursos de graduação nas instituições de educação superiores de iniciativa privada; e (3) Subsidiar programa de capacitação os futuros coordenadores de cursos de graduação.

A presente pesquisa terá uma abordagem qualitativa por meio de revisão bibliográfica e análise documental. A pesquisa bibliográfica é extraída da legislação educacional e também "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 1991, p. 48) e análise documental compreende "um conjunto de procedimentos efetuados com o fim de expressar o conteúdo de documentos, sob formas destinadas a facilitar a recuperação da informação." (CUNHA, 1987, p. 38).

Neste sentido segundo Lakatos e Marconi (2008, p. 23) "Analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. [...] refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos".

A finalização da pesquisa se dará por meio da sistematização dos documentos

legais, institucionais e organizacionais exigidos para o funcionamento dos cursos de graduação nas instituições de educação superiores de iniciativa privada, com o proposito de possibilitar uma visão macro da organização, concessão e gestão dos cursos de superiores de graduação em Direito no Brasil, aos futuros administradores acadêmicos.

A REGULAÇÃO PARA OS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO

Como ponto de partida a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família tendo por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e para a qualificação profissional, vide art. 205 da CRFB/88.

Com o advento da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que corresponde ao marco normativo da Educação, a qual estabelece que a educação configura-se no processo formativo desempenhado por meio da família, do convívio social, da relação do trabalho e nas instituições de ensino e pesquisa.

Mais adiante, a promulgação da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Posteriormente com o Decreto n. 9.235, de 15 dezembro de 2017, vem a regulamentação do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação são instruções que compreendem a área do conhecimento, campo do saber ou profissão e tem por finalidade promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente, fazendo parte integrante dos atos regulatórios (processo regulatório e avaliativo), que por sua vez íntegra e interage com o Sistema Federal de Educação. As DCNs precisam estar contempladas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação, pois na ocisão da solicitação da autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso de graduação será objeto de apreciação pela comissão de avaliação (in loco) designada pelo MEC/INEP.

DCN E PECULIARIDADES DA REGULAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

O curso superior de graduação em direito está obrigado também às mesmas exigências impostas pelo Decreto n. 9.235/2017, as diretrizes curriculares nacionais gerais, e a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Outra peculiaridade do Curso de Direito, diz respeito à solicitação pela IES junto ao MEC para abertura de curso superior de graduação em direito, pois de maneira previa precisará ter a manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, em obediência aos arts. 41 e 51, ambos do Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, conjugado com a o inciso XV, do Art. 54, da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente momento podemos extrair da pesquisa que os documentos que abrigam à legislação educacional, em especial a educação superior precisam ser analisados e interpretados a luz do contexto social da época.

Outro aspecto, diz respeito à sistematização jurídica da legislação educacional, que são subdivididas em normas reguladoras (descritiva) que estabelecem regras gerais de direito, e regulamentadora (prescritiva) que instituem o modo prático do cumprimento dos parâmetros legais da norma reguladora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Lei n. 8.906, de 4 de julho de 1994,** Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 13 set. 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 8 ed. atual. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 3 ed. São Paulo : Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. – 7 ed. – 2 reimpr. São Paulo : Atlas, 2008.

SAVIANI, Dermerval. **A nova lei da educação:** Trajetória, limites e perspectivas. 9 ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2004.

SMIT, Johanna W. (Coordenadora). **Analise documentária:** A análise da síntese. Isabel M. R. Ferin Cunha, Análise documentária, Brasília : IBICT, 1987.

31

A CARREIRA DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL: VISÃO E PERSPECTIVAS NUM CENÁRIO DE EXPANSÃO DA EAD

Gladys Roberta Garcia
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
grgarcia27@yahoo.com

Celia Maria Haas
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
celiahaas1@gmail.com

RESUMO: A educação a distancia está em plena expansão no Brasil. O último censo da educação a distância, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2017, contabilizou mais de 7 milhões de alunos. Essa expansão, encorajada pelas transformações que o mundo vem experimentando devido à globalização, possui um impacto direto no trabalho docente. Esse estudo visa compreender essa expansão e o efeito desse cenário na perspectiva do professor da educação superior presencial sobre sua própria carreira. Além disso, o presente estudo possui como objetivos: discutir as políticas públicas e a expansão da EaD no Brasil; identificar as mudanças no papel e competências do professor na educação superior presencial e na educação a distância. A pesquisa se constitui numa análise quantitativa e qualitativa dos dados, coletados por meio de questionários, com perguntas objetivas e dissertativas, utilizando os formulários do Google Forms, junto aos professores dos cursos presenciais de uma instituição privada na cidade de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Educação superior. Expansão da EAD

A globalização e o advento da tecnologia têm causado inúmeras transformações no mundo, mudando, inclusive, a forma como o conhecimento é adquirido. Segundo Costa (2007, p.1) "na sociedade contemporânea, a globalização contribuiu com a

mudança cultural na qual o conhecimento da informação se transformou em um bem de grande valor." O autor menciona que "os impactos produzidos na sociedade através dos meios de comunicação altamente sofisticados têm provocado modificação no estilo de conduta, atitudes, costumes e tendências das populações mundiais [...]" (COSTA, 2007, p.1)

Temos vivido na chamada Sociedade do Conhecimento. Essas mudanças causam impacto no mercado de trabalho e no perfil do profissional exigido por ele. Ferreira (2014, p. 198) diz que "a constante atualização de saberes se impôs como imprescindível ao perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho contemporâneo, que busca sujeitos responsáveis por seus projetos de carreira, flexíveis e competitivos."

Neste cenário, a educação superior brasileira vem crescendo, especialmente no âmbito privado, com destaque para a educação a distância (EaD). O último censo feito pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2017 contabilizou 7.773.827 milhões de alunos em 2016. O Censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP) traz que o número de matrículas nos cursos EaD cresceu 17,6% em 2017, o que está sendo considerado o maior salto desde 2008.

Os cursos a distância possuem vantagens como a flexibilidade, a praticidade e menor custo. Assim, a educação a distância acaba promovendo maior acesso a uma instituição de educação superior e inserção das pessoas no mercado de trabalho.

A legislação tem favorecido essa expansão da educação a distância. O processo de normatização da educação a distância foi iniciado com a publicação do texto do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Desde então, diversas portarias têm sido publicadas, flexibilizando a legislação e permitindo a rápida expansão dos cursos a distância.

Dessa maneira, considerando também as mudanças na matriz curricular dos cursos que, numa tentativa de diminuir custos, estão migrando para EaD, esse estudo visa compreender com mais profundidade essa expansão e o efeito desse cenário na visão do professor da educação superior presencial sobre a EaD e as perspectivas sobre sua própria carreira. Além disso, o presente estudo possui como objetivos: discutir as políticas públicas e a expansão da EaD no Brasil; identificar os novos papéis que surgiram na educação a distância; investigar as tensões que a EaD pode estar provocando no cenário educacional.

A pesquisa se constitui numa análise quantitativa e qualitativa dos dados. Um dos

objetivos da pesquisa qualitativa é desenvolver uma teoria fundamentada que possa contribuir com investigações semelhantes (BOGDAN e BIKLEN, 1994), e da pesquisa quantitativa é coletar dados e analisá-los de forma objetiva. A coleta de dados está sendo feita por meio de questionários, com perguntas objetivas e dissertativas, utilizando os formulários do Google Forms. Os sujeitos de pesquisa são os professores dos cursos presenciais de uma instituição privada de educação superior na cidade de São Paulo. As informações coletadas por meio dos questionários serão tabuladas, mensuradas e analisadas, com base na técnica "análise de conteúdo" (BARDIN, 1977).

A pesquisa tem coletado informações, provenientes de docentes da educação superior presencial de uma universidade privada da zona leste de São Paulo, que buscam verificar se esses professores se sentem ameaçados por essa expansão dos cursos EaD, quais perspectivas esses professores tem sobre sua carreira e se já estão se preparando para as os novos desafios que têm surgido na docência.

O questionário foi enviado a aproximadamente 420 docentes dos cursos presenciais da instituição referida. Os cursos presenciais estão sujeitos a uma legislação que permite disciplinas não presenciais, e isso pode acarretar preocupações e ansiedade entre os docentes, devido à perda de carga horária, salarial e também a uma possível falta de domínio da tecnologia.

A portaria Ministerial 1.428, que entrou em vigor em 28 de dezembro de 2018, diz que os cursos presenciais poderão ofertar até 40% de sua carga horária na modalidade a distância. Assim, esse é um dos fatos que deve ocasionar tensões entre os docentes, uma vez que eles podem perder parte ou até a totalidade de suas aulas nas instituições.

Outra possível tensão ocasionada pela EaD, além da redução de espaços de atuação docente, é a preparação do professor para atuar nos cursos a distância, devido às novas tecnologias. Nascimento (2007, p.5) traz que "as novas tecnologias educacionais passam a exigir do profissional docente novas posturas frente ao conhecimento e ao processo cognitivo de aprendizagem de seus alunos". Além de novas posturas, os profissionais têm atuado em novas funções, como a tutoria, por exemplo.

A expansão da educação a distância possibilitou o surgimento de novos papeis, como professores conteudistas, designer instrucionais, entre outros, que têm tomado o mercado e exigido requisitos específicos. A falta de legislação e de transparência sobre a atuação dos profissionais referente a esses novos ofícios faz com que eles se exponham à condições adversas de trabalho, e instabilidade na profissão. Esse pode

ser um dos fatores que causam tensões na EaD.

Pode-se pontuar também que o professor da disciplina a distância pode sentir-se desconfortável ao ministrar aulas com conteúdos que não foram produzidos por ele, bem como a ambientação online e a disponibilidade das ferramentas podem ser fatores determinantes para o sucesso ou não desse trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABED. CENSO EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017.** Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1554/2018/10/censoeadbr_-_2017/2018> Acesso em 03 mjun 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Port.): Porto, 1994.

BRASIL, **LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 04 jun 2019.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo da Educação Superior, 2017.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> Acesso em: 03 jun 2019.

COSTA, C. E. **Informação em tempos de globalização:** A Transformação da Sociedade. Portal Administradores, 2007. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/informacao-em-tempos-de-globalizacao-a-transformacao-da-sociedade/14126/> Acesso em 04 jun 2019.

FERREIRA, M. S. *Capacitações perecíveis do trabalhador:* a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo. **Educ. Soc.,** Campinas , v. 35, n. 126, p. 197-214, Mar. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 jun 2019.

NASCIMENTO, F. P.; CARNIELLI, B. L. *Educação a distância no ensino superior:* expansão com qualidade? Campinas: **Educação Temática Digital,** v. 9, nº1, 2007, p. 84-98

32

UM ESTUDO SOBRE A REGULARIDADE DOCENTE NA REGIÃO DO GRANDE ABC

Deise Aparecida de Resende Leite
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
deiseleiteprofessora@gmail.com

Marina Aparecida Garrido
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
magarrido04@yahoo.com.br

Iranete Gabriela Almeida Silva Fernandes de Freitas
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
gabrielafernandes1@live.com

Paulo Sérgio Garcia
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
paulo.garcia@prof.uscs.edu.br

RESUMO: Este estudo realiza uma avaliação do indicador de rotatividade docente, da Educação Básica, dos municípios da região do Grande ABC. Paralelamente, investiga, no município de Santo André, os motivos que originam o fenômeno e as políticas realizadas para combatê-lo. A pesquisa adotou os métodos mistos para sua concretização. Os resultados revelaram, por um lado, que a localização, turmas cheias, salas barulhentas, falta de recursos materiais, clima escolar inadequado e gestão ineficiente eram alguns motivos da alta rotatividade; por outro, que as políticas para combater o fenômeno ou estavam estagnadas ou eram superficiais e ineficazes para resolver o problema. Os dados deste estudo podem ser usados nos cursos de formação de gestores e pelas autoridades educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Rotatividade docente. Ensino Fundamental. Santo André

INTRODUÇÃO

A rotatividade docente é entendida, em geral, como a não permanência na escola

de professores durante o ano letivo ou de um ano para o outro. Não se trata de um fenômeno incomum, visto que várias escolas convivem com esta situação (SILVA, 2007).

A rotatividade docente está atrelada ao direito à mobilidade conquistada pelo professor e declarada nas leis (concurso para remoção, licenças). Trata-se de um fenômeno presente e que interfere no cotidiano escolar. De fato, pesquisas já revelaram (SILVA, 2007; DUARTE, 2009) que o fenômeno desorganiza e dificulta a organização da escola (questão dos horários de aulas, agendamento de reuniões) e o trabalho do professor, interferindo no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Com a alta rotatividade, o professor, entre outras questões, tem problemas para a criação de laços e de vínculos mais consistentes com a escola; conheça, de modo mais sólido, seus colegas e atue em projetos junto com eles; conheça seus alunos, suas necessidades, interesses e, sobretudo, suas dificuldades.

De acordo com Cunha (2015) existem fatores intraescolares (perfil dos alunos, nível socioeconômico, falta de liderança do diretor, o clima de trabalho ruim e falta de apoio) e extraescolares (acessibilidade, segurança e indicadores sociodemográficos) associados à rotatividade.

Johnson (2005) ressalta a importância da formação e do apoio aos professores para a redução das taxas de rotatividade docente. A formação é uma forma de motivação e demonstração de valorização profissional.

No contexto da rotatividade docente, um estudo (OBEDGABC, 2018) mostrou que os municípios da região do Grande ABC (RGABC), que possuíam altas taxas no Ensino Médio, não dispunham de políticas eficazes para lidar com o fenômeno.

Neste sentido, este estudo realiza uma avaliação do indicador de rotatividade docente, na Educação Básica, escolas municipais, dos municípios da região do Grande ABC. Paralelamente, investiga, no município de Santo André, os motivos que originam o fenômeno e as políticas realizadas para combatê-lo.

A REGIÃO DO GRANDE ABC

A RGABC Paulista possui sete municípios. Algumas características estão descritas na TABELA 01:

TABELA 1 – Algumas características dos municípios

Municípios	Santo André	São Bernardo do Campo	São Caetano do Sul	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande da Serra
População Estimada (2016)	712.749	822.242	158.825	415.180	457.696	121.130	48.861
PIB (milhões)	17.664.718	36.337.338	11.762.744	11.786.624	7.633.782	1.978.256	529.413
N. de escolas – 2018	182	253	72	122	109	64	24

Fonte: Autores com base nos dados do IBGE – 2011.

A região possuía, em 2018, 515 escolas públicas com ensino fundamental regular, anos iniciais. A maior concentração das matrículas situava-se em São Bernardo do Campo.

METODOLOGIA

Este estudo, parte de um projeto de pesquisa de mestrado em andamento, realiza uma avaliação do indicador de rotatividade docente, da Educação Básica, dos municípios da região do Grande ABC. Paralelamente, investiga, no município de Santo André, os motivos que originam o fenômeno e as políticas realizadas para combatê-lo.

O trabalho com indicadores, de acordo com pesquisadores (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016), possibilita uma visão sistêmica da capacidade do sistema de educação de assegurar a permanência dos professores nas escolas e fornecer dados para análises de fatores preditores e resultantes.

A escolha do município de Santo André para esta pesquisa se prendeu ao fato de a mesma ter os índices mais altos de rotatividade em 2018, da região, o que a torna um ótimo objeto de estudo.

Para a análise das taxas de rotatividade dos professores foram utilizados os dados do indicador de regularidade docente construído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com o intuito de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da análise da permanência dos professores nas instituições nos últimos cinco anos. Trata-se do banco de dados mais completo, disponível e de fácil acesso a todas as regiões, municípios e escolas brasileiras. O indicador é disposto em uma escala que varia de zero a cinco, sendo que quanto mais próximo de zero

mais irregular é o professor na escola. Foram utilizados os dados de 2018, disponíveis nos indicadores educacionais (http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais) do INEP, assim como suas orientações situadas pela norma técnica (BRASIL, 2015).

Para atender aos objetivos deste estudo foi utilizada a metodologia mista, que de acordo com Tashakkori e Teddlie (2010) contribui com suas características, abordagem quantitativa e qualitativa, na exploração de fenômenos complexos. O modelo metodológico adotado foi o explanatório sequencial (QUAN->QUAL), caracterizado pela primeira fase quantitativa e a segunda qualitativa.

Na primeira fase, os dados foram coletados, no ano de 2019, no sítio do INEP. Trata-se de uma amostra do ano de 2018, a última produzida pelo instituto. Na segunda, foi analisado o Plano Municipal de Educação (Lei nº 9.723, de 20 de agosto de 2015), análise documental, a partir das indicações de Gil (2002).

Nesta etapa, também foram entrevistados, entrevistas semiestruturas a partir das sinalizações de pesquisadores (LUCKE; ANDRE,1986), oito professores e uma profissional da Secretaria de Educação do município de Santo André. Esses docentes e esta especialista eram todos alunos do curso de mestrado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul e atuavam no Ensino Fundamental do município de Santo André. Neste sentido, eles formaram um grupo de sujeitos voluntários na participação desta pesquisa.

Foram coletados dados sobre: 1) o perfil dos participantes em termos de sexo, idade, formação, experiência em educação e carga de trabalho semanal; 2) os motivos da rotatividade; 3) as políticas realizadas para a rotatividade docente.

Os dados coletados nesta segunda fase da pesquisa, a partir do documento (Plano Municipal de Educação) e das entrevistas semiestruturadas, foram apreciados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados, inicialmente, sobre a rotatividade docente e, posteriormente, sobre os motivos que originam o fenômeno e as políticas realizadas para combatê-lo.

A tabela 02 revela a alta rotatividade dos profissionais nas escolas. A soma das colunas 1 e 2 indica que em Santo André 88,5% dos docentes apresentavam baixa ou media regularidade, ou seja, alta rotatividade, os piores resultados. Em São Bernardo,

28,5%; São Caetano, 25%; Diadema, 23,7%; Mauá, 51,3%; Ribeirão Pires, 67,7%; Rio Grande da Serra, 90,9%.

Um dado que chama atenção é que metade dos docentes de São Bernardo, escolas rurais, apresentavam média-baixa regularidade, indicando que neste município a rotatividade é mais alta nas escolas rurais.

TABELA 02: Distribuição das escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente – Educação Básica – 2018

Município	Rede Municipal	Número de Escolas públicas - 2018	Educação Básica			
			1	2	3	4
			Baixa regularidade (0-|2) (%)	Média-baixa (2-|3) (%)	Média-alta (3-|4) (%)	Alta (4-|5) (%)
Santo André		182	12,6	75,9	11,5	0,0
São Bernardo		253	1,8	26,7	66,7	4,8
	Municipal Rural		0,0	50,0	50,0	0,0
São Caetano		72	1,7	23,3	65,0	10,0
Diadema		122	3,4	20,3	71,2	5,1
Mauá		109	0,0	51,3	48,7	0,0
Ribeirão Pires		64	12,9	54,8	29,0	3,3
Rio Grande		24	18,2	72,7	9,1	0,0

A alta rotatividade não possibilita ao professor a criação de vínculos sólidos com a escola, com seus colegas e conhecer as reais necessidades e dificuldades de seus alunos. Estar pouco tempo na escola subtrai do professor uma parcela essencial da compreensão do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, de suas possibilidades de auxiliar na melhoria da qualidade escolar. (GARCIA et al, 2019).

A rotatividade dificulta a organização pedagógica escolar e o trabalho do professor (SILVA, 2007; DUARTE, 2009), afetando também a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Participaram deste estudo 8 professoras, com média de, aproximadamente, 42 anos de idade e com desvio padrão (DP) de 17.4, pertencentes a quatro escolas de ensino fundamental, concursadas, formadas em pedagogia, com, em média, 24 anos de experiência no magistério (DP = 13,7).

A especialista em educação tinha 45 anos, atuava na secretaria de educação do município de Santo André, concursada, formada em pedagogia, tinha 17 anos de experiência no magistério e com uma carga horária de 40 horas semanais.

Vários fatores, na opinião de professores, contribuem para a rotatividade. Entre eles: professores sem escola determinada, a localização da instituição, turmas cheias, salas barulhentas, temperatura inadequada, ausência de inspetores, ausência de intervalos, clima escolar inadequado, ausência de condições de trabalho adequadas (falta de recursos materiais), alunos indisciplinados, gestão ineficiente. Esses resultados vão ao encontro de outros da literatura (CUNHA, 2015).

Entre as políticas realizadas para combater a alta rotatividade, o PME apresenta na meta de valorização dos profissionais do magistério duas estratégias:

> 16.2 - Estabelecer estudo de viabilidade nas redes públicas e privadas de ensino do município, para a implantação da jornada de trabalho de dedicação integral em um único estabelecimento escolar;
> 16.3 - Implantar, gradativamente, a jornada de dedicação integral na rede em que atua, garantindo o tempo de formação coletiva e planejamento na escola e tempo para formações específicas, a fim de qualificar o trabalho.

Todavia, a análise do processo de acompanhamento do PME (Relatório Anual Monitoramento, 2016 e 2017) mostrou que no período de 2015/2016 não foram realizadas ações para atender essas estratégias. Em 2017, segundo período da apreciação (agosto 2016 a julho 2017), o documento apresenta uma contradição. Primeiro sinaliza que no período observado há ausência de dados para análise. Depois quantos às estratégias (16.2 e 16.3) indica que na rede municipal existem estudos em andamento para a implantação progressiva da jornada integral e planos para a implantação total em 2018 (PMSA, 2017. p. 108).

Vale o registro, de acordo com a entrevistada, que até o presente momento (segundo semestre de 2019) não foram revelados os estudos que estão sendo realizados e a jornada integral não foi implantada na rede municipal.

O que o município dispõe para combater a alta rotatividade docente limita-se: 1) nas áreas mais distantes do Município, pagar aos professores um incentivo financeiro como forma de garantir a permanência na escola (auxílio distância); 2) o professor lotado na escola recebe uma pontuação anual para permanecer na mesma, que é acrescida à sua pontuação geral utilizada para a atribuição de sala/ciclo. Todavia, tais políticas parecem não estarem surtindo efeitos face aos dados encontrados neste estudo. Outra pesquisa (OBEDGABC, 2018), sobre o Ensino Médio, já havia sinalizado nesta direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou a situação da rotatividade docente na Educação Básica, escolas municipais, na RGABC, mostrando também os motivos e as políticas que são realizadas para combatê-lo no município de Santo André.

O estudo mostrou, por um lado, que a maioria dos fatores encontrados, que contribuem com a rotatividade, estavam atrelados à escola (localização, turmas cheias, salas barulhentas, falta de recursos materiais, clima escolar inadequado, gestão ineficiente). Por outro, que as políticas para combatê-la no município de Santo André ou estavam estagnadas (Plano Municipal de Educação) ou eram superficiais e ineficazes para resolver o problema (auxílio distância e pontuação anual extra).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Nota técnica n. 11/2015, 25 de junho de 2015.** Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 2006.

CUNHA, M. B. *Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.* **Educ. Pesqui.,** SP, v. 45, 2019.

DUARTE, R. G. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil:** uma análise com base nos dados do SAEB 2003. 2009. Dissertação de Mestrado. FEAC, Ribeirão Preto.

GARCIA et al. *Indicadores educacionais de qualidade:* o caso específico dos professores. **Caderno de Educação.** Diário do Grande ABC, 22 de junho de 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 8. ed., SP: Atlas, 2002.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. SP, Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório do segundo trimestre.** Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2018.

PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. *Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica.* **Cad. Pesqui.,** São Paulo , v. 46, n. 160, p. 312-332, Jun, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANDO ANDRÉ. **Relatório anual de Monitoramento do PNE.** 1º Período Julho de 2015 a Julho de 2016. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANDO ANDRÉ. **Relatório anual de Monitoramento do PNE.** 2º Período Agosto de 2016 a Julho de 2017. 2017.

SILVA, J. L. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, São Paulo.

TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. *Putting the human back in "Human Research Methodology":* The researcher in mixed. **Journal of Mixed Methods Research,** v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

33

A DESCENTRALIZAÇÃO DE RECURSOS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Zanini da Silva
Doutoranda – Universidade Nove de Julho
azaninidasilva@yahoo.com.br

Rosemary Roggero
Universidade Nove de Julho
roseroggero@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho analisa a política de descentralização de recursos financeiros da educação básica. Situa a descentralização de recursos no contexto social, econômico e político; discute suas diferentes abordagens; analisa a descentralização nos preceitos da Constituição Federal de 1988 e no Plano de Reforma do Estado Brasileiro; sua implementação na educação por meio das políticas de fundos e seus impactos na gestão das escolas. Justifica-se pelo processo de disputa que se encontra o financiamento da educação básica brasileira. O estudo de caso deu-se em escolas de educação básica de São Paulo e sua região metropolitana. Constata-se que a descentralização dos recursos financeiros não se efetiva como tal, mas como desconcentração.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento da educação. Descentralização. Gestão democrática

INTRODUÇÃO

A descentralização de recursos financeiros na educação básica brasileira é permeada por inúmeras questões que, analisadas entre si e no contexto econômico, social, cultural e político, possibilitam a compreensão dos fundamentos das políticas públicas de financiamento da educação e suas implicações sobre as decisões referentes à destinação e ao gasto dos recursos. Tais fundamentos, típicos de uma sociedade urbanizada, industrial e orientada pela lógica da acumulação e expansão do capital, contém implicações para o projeto educacional brasileiro: a quem se destina, a que se

destina, quem influencia as agendas, quem define as políticas, os programas e quais são os agentes de seu financiamento.

O trabalho se propõe a analisar a política de descentralização de recursos descentralizados da educação básica à luz das práticas de gestão das escolas. Discutir as diferentes abordagens sobre a descentralização; analisar a descentralização nos preceitos da Constituição Federal de 1988 (CF 88) e no plano de reforma do Estado brasileiro; sua implementação na educação, por meio das políticas de fundos e de programas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), bem como seus impactos na gestão financeira das escolas.

DESENVOLVIMENTO

O referencial teórico permitiu analisar a descentralização de recursos à luz das práticas de gestão das escolas. Estudos de Abrúcio (2018, 2010), Adrião (2017, 2016, 2007), Arretche (2009, 1996), Ball (2014), Dalbor (2017), Camargo (2010), Harvey (2018, 2011, 2008), Melchior (1997), Pinto (2018, 2008), Vieira e Vidal (2015), indicam que, desde a sua origem, o financiamento da educação brasileira, bem como a descentralização dos recursos financeiros para esse fim, têm estado atrelados aos interesses econômicos das classes hegemônicas e pouco avançou para a diminuição das desigualdades educacionais, em relação ao próprio crescimento econômico, em qualquer período que se verifique. Revela que o financiamento da educação brasileira está em processo de configuração atravessada por interesses diversos. Uma disputa entre diferentes grupos, com interesses não raro antagônicos.

Autores como Adrião, Garcia e Azevedo (2017); Adrião, Garcia, Borghi (2015), Ximenes (2015); Ball (2014); Freitas (2012) aprofundam essa temática e destacam que as parcerias, concessões, implementação de vouchers, reformas curriculares na educação básica e na formação de professores, dentre outras, são possibilidades de ampliar a participação do mercado na educação, desde o planejamento e a implementação das políticas públicas incluindo a participação de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Utilizou-se da pesquisa quanti- qualitativa por meio do estudo de casos em escolas da cidade de São Paulo e sua região metropolitana.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Constata-se que a gestão escolar tem autonomia relativa quanto aos recursos financeiros que recebe, já que boa parte dos recursos como construção e reforma, mobiliário, material escolar, livros didáticos, pessoal de limpeza, corpo docente e corpo técnico-administrativo são definidos, adquiridos e distribuídos de forma centralizada pelas secretarias. Os recursos financeiros recebidos pelas escolas, como visto no capítulo I, servem a pequenos gastos e reparos; não dão a dimensão clara dos custos de manutenção dos alunos das redes, não possibilitam conceituar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e nem dimensionar claramente o investimento feito em educação básica pelos estados e municípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências aqui analisadas, uma bandeira dos projetos tidos como progressistas, demonstram em alguma medida, que o financiamento da educação brasileira está em processo de configuração, é permeado por disputas de interesses diversos e ainda não garante a igualdade de oportunidades educacionais. Nos processos de descentralização, tem havido a predominância de procedimentos técnicos, operacionais e gerenciais, ficando em segundo plano a dimensão política, própria dos processos coletivos de autonomia, tomada de decisão e gestão democrática, ainda que os mecanismos para tal estejam presentes na legislação, o que revela a imaturidade da nossa democracia, também no interior das escolas. A descentralização dos recursos financeiros não se efetiva como tal, mas como desconcentração.

Entretanto, tendo em vista a escolha da sociedade brasileira, neste momento histórico, por um projeto tido como conservador é preciso observar as propostas para a melhoria da qualidade da educação, sob a Constituição Federal de 1988, a constituição democrática.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luíz. *A dinâmica federativa da educação brasileira:* diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Orgs). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasiília, DF: UNESCO, 2010. P.39-70. Falta 2018

ADRIÃO, T. GARCIA, T.; AZEVEDO, J. P.. *Compulsory education in Brazil:* privatization trends and limits the right to education. problems of education in the twenty first century, **Journal Problems of Education** in the 21st Century, v. 75 (4), p. 324-334, ago. 2017.

_____, GARCIA, BORGHI, e outros. *Grupos empresariais na educação básica pública brasileira:* limites à efetivação do direito à educação. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 37, nº. 134, p.113-131, jan.- mar., 2016.

_____ e PERONI, Vera Maria Vidal. **Programa Dinheiro Direto na Escola:** Uma proposta de redefinição do Estado na educação? Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 204 p.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. *Tendências no Estudo sobre Avaliação.* In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação das Políticas Sociais:** uma questão em debate. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 29-40.

_____. *O Mito da Descentralização:* Maior Democratização e Eficiência das Políticas Públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** ANPOCS, n.31, 1996.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. *Qualidade na Educação depende de investimentos.* **Revista Nova Escola.** São Paulo, Ano XXV, n. 231, abril. 2010.

FREITAS, Luis Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação:* da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica:** Marx e o capital no século XXI. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____ **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____ **A condição pós-moderna.** 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Dalila. *Nova gestão pública e governos democrático-populares:* contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A construção política do Brasil:** sociedade, economia, Estado desde a Independência. 3ª ed. São Paulo: Editora 43, 2016. 480 p.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988:* 30 anos de mobilização social. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 39, n. 145, p. 846-869, nov. 14, 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. *Política de Financiamento da educação no Brasil:* uma (re)construção histórica. **Revista Em Aberto,** Brasília, v. 29, n. 93, p. 14-42, jan./jun. 2015.

XIMENES, Salomão Barros. *Direito à educação e sistemas privados de ensino nas redes públicas:* hipóteses para análise jurídica. Revista Educação: **Teoria e Prática.** Rio Claro, Online, v. 25, n. 50, p. 563-577, 2015.

34

A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO ENEM E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE

Luiz Dalmacir da Silveira
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
luizdalmacir@gmail.com

Júlio César Pereira
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
julio_pereira@live.com

Sandra Lúcia Ferreira
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
07sandraferreira@gmail.com

RESUMO: Este estudo explora o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e propõe uma aproximação dos seus resultados com o trabalho do professor de Ensino Médio. Tal exame, sob a responsabilidade INEP, se consolida como política pública atingindo 20 anos de aplicações em 2018. Duas questões se destacam para o estudo: como os professores do Ensino Médio podem fazer uso dos resultados do Enem? Como transformar avaliação de produto (Enem) em avaliação de processo (sala de aula)? Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa em bancos de dados buscando produções acadêmicas sobre ENEM incluindo-se Leis, decretos, portarias produzidas na e para a área educacional, que impactam o trabalho do professor em sala de aula. Os resultados preliminares apontam na direção da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem quando o professor faz uso de múltiplos instrumentos avaliativos e os resultados do Enem se mostram necessários para o aperfeiçoamento do trabalho educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Enem. Avaliação das aprendizagens

INTRODUÇÃO

A avaliação é tema de grandes discussões na atualidade. A dilemas vividos por diversos profissionais, inclusive docentes, está em como, o que, quando e por que avaliar. Uma vasta literatura foi e está sendo produzida a respeito dos mais variados tipos e modos de avaliar. A escola, a sala de aula e a relação professor-aluno inscrevem-se em uma realidade multifacetada, dinâmica, complexa e a avaliação faz parte deste universo.

REFERENCIAL TEÓRICO

SAUL (2001), apresenta a avaliação como uma ação constante da vida e CAPPELLETTI et al (2001) lembra que o ato de avaliar abre espaço para uma consciência reflexiva sobre a ação que se executa. Ora, na escola não é diferente. Professores, gestores, orientadores pedagógicos, vez ou outra, se deparam com esta dificuldade. Diferentes paradigmas são empregados para explicar, executar ou defender este ou aquele modelo de avaliação. Mas as angústias persistem e as dificuldades em encontrar uma metodologia mais assertiva se mostra distante. Portanto, fica evidente a complexidade e a polissemia que o termo traz em si. GUBA & LINCOLN (2011), sugerem que se possa mudar ou transitar entre um e outro paradigma de acordo com a necessidade. No entanto, é preciso tolerância e abertura para com os paradigmas diferentes. Caso contrário, a confusão persistirá e não haverá aprendizagem significativa. Por isso, é importante buscar uma precisão conceitual diante da pluralidade de definições. Vários autores já tentaram dar uma conceituação ao termo. Em sua maioria, são definições genéricas ou muito abrangentes. A avaliação, além de ser processo ou ação de planejamento, pode ser concebida como uma bússola que (re)orienta o trabalho do professor. Neste sentido, CAPPELLETTI et al (2001) complementa dizendo que a avaliação vai para além do conhecimento do fenômeno, tornando-se necessária para um aprofundamento reflexivo na (re)orientação da ação docente. BORBA & FERRI (2001) fazem menção a uma lógica positivista que impregna o ato de avaliar ainda na modernidade. Segundo as autoras, o positivismo pressupõe que os fenômenos, regidos por leis da natureza, não podem ser mudados no curso da ação. GUBA & LINCOLN (2011) falam a respeito de um "investigador convencional" versus "investigador construtivista". Por analogia, pode-se falar em um "avaliador convencional" ou aplicador de provas tradicionais em oposição a um "avaliador construtivista", ou seja, um educador que mescla os mais variados

instrumentos de coleta de dados e propõe estratégias avaliativas que levam em consideração a realidade do aluno, seu histórico, sua visão de mundo e suas crenças.

OBJETIVOS

A presente pesquisa visa identificar estas definições e iniciar um caminho em busca de um paradigma que melhor dê conta de tamanha empreitada; aplicar essas noções às diferentes formas de aprendizagens; e propor uma discussão acerca da utilização dos resultados de avaliações externas na melhoria do ensino e no redirecionamento do trabalho docente em sala de aula.

METODOLOGIA

Para tanto, realizou-se uma extensa pesquisa em bancos de dados buscando produções acadêmicas sobre ENEM incluindo-se Leis, decretos, portarias produzidas na e para a área educacional, que impactam o trabalho do professor em sala de aula. No âmbito microdimensional, associar os resultados de uma avaliação em larga escala a práticas mais eficientes e eficazes que possam ser adotadas pelo professor em vista de uma aprendizagem significativa.

DESENVOLVIMENTO

Muitas vezes, a avaliação é vista como um método ou instrumento de classificar, medir e excluir. É preciso mudar esse paradigma. É preciso buscar modos mais abrangentes que dê conta das diferentes formas de avaliar tendo em vista os estudantes e suas realidades. Por este viés, o professor deve se distanciar de seu sistema de crenças e buscar novas formas de interagir com o aluno para melhor avaliar o seu progresso. É neste sentido que se propõe associar a avaliação formal a uma informal produzida a partir dos ajustes cotidianos do processo de ensinar e aprender nos ambientes educativos. Ao ampliar o leque de opções, o professor amplia sua visão sobre cada etapa formativa do educando de forma a lhe oferecer um feedback mais preciso e condizente com a sua realidade e possibilidades. No Brasil, existem exames padronizados, como por exemplo o Enem que, após aplicado, produz resultados que servem de parâmetro para políticas públicas estatais. Este exame é elaborado e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os estudantes do Ensino Médio participam voluntariamente deste exame e o resultado individual serve como "porta de acesso" para o ingresso no ensino superior

público. Os resultados desta avaliação não ficam restritos à administração federal. Eles podem e devem ser utilizados pelas administrações estaduais e municipais, além dos gestores de cada unidade de ensino e professores. São números importantes que impactam a vida escolar de cada unidade educacional. Em nível local, os resultados podem ajudar diretores e professores a elaborar estratégias de ação com vistas a melhorar os índices de aprovação e a aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÕES

O Enem, como uma avaliação em larga escala, contribui com as políticas públicas de acesso a ES e garantem um direito constitucional a uma educação pública e gratuita, dever do Estado e da Família (CF/88, art. 205), incentivada pela sociedade, que visa o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A democratização do acesso a ES e as políticas públicas adotadas a partir do Enem trouxeram muito mais que bons resultados. Trouxeram esperança a muitos estudantes em ascender a um curso superior público e gratuito. Dessa forma, concorda-se com Both (2008) ao indica como se dá a relação entre o trabalho docente e as leis. As leis não estão diretamente vinculadas ao processo de aprendizagem, mas são importantes para a solidez do processo educacional. Portanto, toda ação avaliativa vincula-se às orientações legais e políticas apontadas pelos organismos oficiais. Os indicadores produzidos não se apresentam como obstáculos à criatividade e autonomia dos professores, mas se revelam como importantes aliados no processo de melhoria da qualidade da educação e do aprendizado dos alunos. Segundo Both (2008), tais indicadores podem e devem ser utilizados como parâmetros ou como ponto de equilibro entre o querer e o dever educativo. Desse modo, a pesquisa busca evidenciar uma concepção mais ampla da avaliação ao associá-la a diferentes esferas (nacional, estadual, institucional e de sala de aula). Os resultados preliminares apontam na direção da melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem quando o professor faz uso de múltiplos instrumentos avaliativos e os resultados do Enem se mostram como importantes facilitadores do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BORBA, A.M., FERRI, C. *Avaliação:* contextos e perspectivas. In: CAPPELLETTI, I.F. (org.). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas.** 2ª ed. – São Paulo: Ed. Art. Universidade/Escola, 2001.

BOTH, I.J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida:** é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2ª ed. – Curitiba: Ibpex, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** – Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 10 jun. 2019.

CAPPELLETTI, I.F. [et al]. *Fios e tramas:* a complexidade da avaliação. In: CAPPELLETTI, I.F.(org.). **Avaliação educacional:** fundamentos e práticas. 2ª ed. – São Paulo: Ed. Art. Universidade/Escola, 2001.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Avaliação de quarta geração.** Trad. Beth Honorato. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

SAUL, A.M. *Avaliação da aprendizagem:* um caminho para a melhoria da qualidade na escola. In: CAPPELLETTI, I.F. (org.). **Avaliação educacional:** fundamentos e práticas. 2ª ed. – São Paulo: Ed. Art. Universidade/Escola, 2001.

35

A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Raíssa de Oliveira Chappaz
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
raissa.chappaz@usp.br

Ocimar Munhoz Alavarse
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
ocimar@usp.br

RESUMO: As avaliações da aprendizagem externas e em larga escala têm sido apresentadas como importante instrumento de gestão da educação, por governos de todos os entes federados. Contudo, esse processo tem revelado diversas resistências, especialmente, por parte dos professores. Considerando aspectos evidenciados na literatura quanto à participação docente nessas avaliações e diálogo com as avaliações internas, com potencial de contribuições para o trabalho em sala de aula, recupera-se iniciativas realizadas como a existência de uma avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de 2005 a 2012, que buscou um modelo de organização que, mesmo com limitações, objetivou integrar os docentes como agentes do processo, requisito importante para políticas de avaliação mais democráticas que atenuem tais resistências e favoreçam a utilização de seus resultados com um ponto de apoio para a melhora dos processos de ensino e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação externa. Participação docente. Rede Municipal de Ensino de São Paulo

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

As avaliações externas da aprendizagem e em larga escala ocupam expressiva centralidade nas políticas educacionais em curso. São apresentadas como instrumento de gestão por governos de todos os entes federados, mas também têm gerado resistências, particularmente, de professores que estariam sendo preteridos, como avaliadores, ainda mais quando os resultados dessas avaliações são associados

diretamente ao trabalho docente, num processo de responsabilização muitas vezes vinculado a mecanismos de bonificação. Neste trabalho, diante da problemática da relação dos professores com as avaliações externas, abordamos as iniciativas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), no período 2005-2012, que buscaram envolver professores no desenvolvimento de avaliações externas.

DESENVOLVIMENTO

As avaliações externas têm um sujeito externo ao local de desenvolvimento do objeto avaliado – a aprendizagem. Para Madaus (1988, p. 86), "programas de avaliação externa são aqueles controlados e/ou estabelecidos por uma autoridade externa, como um departamento de educação estatal, a legislatura ou uma agência privada. Tal característica realça a dimensão política das avaliações externas, algo que, historicamente, contrasta tanto com a tradição dos professores como os avaliadores da escola, quanto, por serem usadas para colocar os resultados de uma escola em comparação com os de outras escolas, independentemente das formas e finalidades.

No entanto, embora ministérios e secretarias de educação assumam o lugar de avaliadores externos, muitas vezes não são seus integrantes de fato os agentes dessas avaliações, pois transferem tal incumbência para empresas contratadas. Alavarse (2013) levanta algumas questões importantes em torno desse aspecto: quem controla tais avaliações? Qual é a legitimidade política dessas avaliações? Seria possível o desenvolvimento de uma avaliação externa com envolvimento de professores para dar-lhe maior legitimidade e potencial de integração ao trabalho docente?

Chappaz (2015) pontua que as avaliações externas podem envolver agentes das escolas, de modo que a "exterioridade" da avaliação não seja absoluta, sobretudo, para que as potenciais influências sobre o cotidiano escolar e a prática docente decorram do envolvimento de professores e gestores, algo que pode, inclusive, alterar as concepções sobre essas avaliações.

As resistências constatadas devem-se à parca participação de professores, especialmente, quanto às delimitações sobre os resultados, perdendo-se o potencial pedagógico de seus usos. Nevo (1997) destaca o potencial informativo existente nesses resultados deveriam se combinar com aqueles das avaliações internas realizadas pelos docentes, pois, se o objetivo é que a avaliação seja utilizada para melhorar a educação, é imprescindível que os resultados, de qualquer avaliação, sejam trabalhados no nível da escola. Assim, Nevo (1998, p. 89) sustenta que a avaliação seja baseada na

escola, mas com o diálogo entre as avaliações, para potencializar o uso pedagógico de avaliações externas e internas. Sobre isso, Alavarse, Machado e Leme (2013, p. 13) indicam que

> Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas.

Contudo, para que esse potencial se efetive cabe demarcar o desconhecimento técnico dos professores sobre avaliação educacional, que não se restringe às avaliações externas, pois também incide nas internas, pois a formação de professores como avaliadores é uma fragilidade no contexto brasileiro (GATTI et al., 2010).

Nesse cenário de centralidade das avaliações externas e de resistências às mesmas, chama atenção a constituição da avaliação externa própria da SME-SP, no período 2005-2012, alicerçado num Núcleo de Avaliação Educacional composto por profissionais da rede. Essa avaliação externa, tendo como faces mais visíveis a Prova São Paulo (PSP) e a Prova da Cidade, foi denominada de Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da RME-SP, instituído pela Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, com iniciativas para envolver a Rede em algumas ações.

No caso da PSP, na elaboração das Matrizes de Referência de leitura e resolução de problemas foram investigados cadernos de estudantes, para verificar os conteúdos que estavam sendo efetivamente ensinados pelos professores, com a participação de um grupo de professores, de coordenadores pedagógicos e representantes de todas as coordenadorias técnico-pedagógicas da Rede na leitura crítica da primeira versão que, posteriormente, foi enviada a todas as escolas para discussão e indicação sobre a concordância ou não sobre cada uma das habilidades.

No caso da Prova da Cidade, houve um movimento de participação e envolvimento da rede no planejamento, elaboração, correção e interpretação dos resultados, bem como ações de formação que buscavam garantir uma apropriação de conhecimentos específicos sobre a avaliação externa. A SME-SP justificava a existência de mais uma avaliação propondo desenvolver uma avaliação externa que tentava fornecer ao professor a proeminência de avaliador no processo, objetivando reaproximá-lo da construção e correção dessa avaliação, ainda que houvesse limitações nessa participação.

CONCLUSÕES

Mesmo com limitações na experiência relatada, faz-se necessário reconhecer que as ações buscaram integrar os docentes como agentes do processo de avaliação externa no município de São Paulo, em um movimento que se distingue no quadro das demais iniciativas brasileiras. Tal esforço, que é um desafio para as avaliações externas, se configura como requisito importante para que docentes sejam os principais usuários dessas avaliações e as articulem ao trabalho pedagógico, tornando-as ponto de apoio para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, é necessário qualificar essa participação docente fazendo com que os professores tenham compreensão sobre os meandros das avaliações, especialmente as externas, e de seus limites e potencialidades, o que sublinha a importância da formação nessa área.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. *Desafios da avaliação educacional:* ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec,** São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

_____; MACHADO, C.; LEME, L. F. *Avaliações externas e qualidade do ensino:* desafios para os conhecimentos dos professores. **Trabalho apresentado no Congreso de Pedagogía 2013.** Havana, 2013.

CHAPPAZ, R. O. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas:** diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

GATTI, B. A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental:* instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais,** São Paulo, n. 1, p. 95-138, maio 2010.

MADAUS, G. F. *The influence of testing on the curriculum.* In: TANNER, Laurel N. (Ed.). **Critical issues in curriculum:** Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121.

NEVO, D. *Avaliação por diálogos:* uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, A. (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional,** 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Inep, 1998. p. 89-97.

36

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ANÁLISE DE DISCURSO DE PROFESSORES EM SANTO ANDRÉ-SP

Amanda Sousa Batista do Nascimento
Doutoranda e Mestre em Educação pela UNINOVE-SP
amandasousabatista1987@gmail.com

RESUMO: O presente artigo aborda a temática da Educação Inclusiva, sendo ele um recorte da dissertação de mestrado intitulada "A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de ensino de Santo André (2008-2016)" (NASCIMENTO, 2018). O problema desta pesquisa visou saber como tem sido, na perspectiva de professores e assistentes pedagógicos, o processo de implementação dessa política nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). O procedimento metodológico consistiu na revisão de literatura acerca da implementação de políticas educacionais inclusivas, na análise de documentos oficiais sobre o tema e em um conjunto de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e assistentes pedagógicos das duas Unidades Escolares da Rede. Os resultados da pesquisa demonstram que as políticas educacionais inclusivas em âmbito municipal se fortaleceram, embora a influência das mudanças político-partidárias nas gestões municipais, continuem a alterar os encaminhamentos das políticas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Formação do Professor. Rede Municipal de Santo André

INTRODUÇÃO

O tema da Educação Inclusiva, abordado neste artigo e tema central da dissertação de mestrado do qual originou este recorte, além de amplamente discutido pela área da Educação, é objeto de tensões, polêmicas e certos consensos. A partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 no Brasil, pelo governo federal, a oferta de vagas nas escolas passou a ser direito

das famílias, visando garantir a permanência dos educandos com deficiência na escola regular, eixo do processo de ensino e aprendizagem deste público alvo.

OBJETIVO

O presente artigo, com o objetivo de entender como professores compreendem o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na rede municipal de ensino de Santo André, principalmente no que concerne à formação inicial e continuada do professor tratando-se desta temática específica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E ANÁLISE DE DISCURSO

Em nosso estudo, nos utilizamos da análise de documentos oficiais e de dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com três gestores escolares e oito professores de duas Unidades Escolares da Rede Municipal de Santo André. O estudo teve como abordagem ampla de orientação o "policy cycle approach" ou "abordagem do ciclo de políticas" para a análise de políticas educacionais. Mainardes (2006) explicita que esta abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD; 1992; BALL, 1994)

> [..] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos. (MAINARDES, 2006, p.48)

A busca em responder à nossa questão de pesquisa implicou na realização de um conjunto de entrevistas com professores e assistentes pedagógicos da rede municipal de Santo André. Tendo como referência o trabalho de Mainardes, elaboramos os roteiros para a realização das entrevistas com professores e assistentes pedagógicos. Após a realização das entrevistas semiestruturadas realizamos a análise do discurso dos entrevistados, conforme a proposição de Orlandi (2009).

Por conseguinte, o conjunto de transcrições das entrevistas coletadas, que constituem os dados empíricos desta pesquisa, foram devidamente analisadas e convertidas em objetos teóricos, agrupando trechos/frases compreendidas como gestos de interpretação.

A escolha das duas Unidades Escolares para pesquisa empírica se justifica pelo fato de que em uma delas, em um bairro no centro da cidade, foi implementado um projeto de Polo Bilíngue de Educação de Surdos e Deficientes Auditivos, concomitantemente ao atendimento dos demais alunos com outras deficiências e estudantes sem deficiência. A outra Unidade Escolar, de localização mais periférica, foi escolhida em razão do fato de receber grande número de estudantes com deficiência, com grande distância entre a residência dos alunos e a escola, o que implica também em pensar as condições de acesso e permanência destes alunos.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: DISCURSO DAS PROFESSORAS SOBRE A CATEGORIA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Apesar dos esforços e ações desenvolvidas pela rede municipal de Santo André para a formação continuada dos professores sobre a temática da Educação Inclusiva, foi praticamente uma unanimidade o destaque à falta de formações específicas, sobre cada tipo de deficiência e suas comorbidades. É válido destacar, a urgência em oferecer formações de qualidade, em caráter de capacitação e extensão universitária.

> (...) ainda falta entregar ao professor condições de entender a deficiência do seu espectro. Não adianta você entregar uma criança com autismo e dizer "é normal x ou y comportamento", o professor precisa entender o cerne da questão, precisa entender às vezes complicações fisiológicas, sociais, familiares pra ele poder acolher essa criança, pra ela não ficar perdida aqui dentro desse espaço escolar com as mãos nos ouvidos ou fazendo, com comorbidades específicas do autismo por exemplo, e o professor fingir que o aluno não está lá ou ficar desesperado só dando conta dele e os demais com outras necessidades sem suporte. Acho que falta a Santo André mais formação específica para que seus professores estejam preparados (Professora 2).

A necessidade de ações de conscientização não somente de professores, mas de toda a comunidade escolar, também aparece no discurso das entrevistadas, de modo que se faz necessário, na visão desta profissional, que a existência das pessoas com deficiência seja de conhecimento de todos, bem como as suas necessidades, como forma de humanização de todos os envolvidos para compreender a diversidade.

É válido destacar que, entre as entrevistas, o discurso de uma entrevistada da EMEIEF Nicolau Morais de Barros enfatiza o cenário educacional na rede municipal de Santo André, em que os professores se veem obrigados a buscar formação específica para atender aos educandos com deficiência.

> (...) eu fui fazer uma pós, porque eu achava que eu tinha necessidade, eu fiz essa pós, acho que já faz uns cinco anos que eu fiz, e que achava que eu tinha que procurar isso, porque toda sala que você está, tem dois, três, quatro, esse ano eu tive cinco, então você sabe que você tem que aprender a lidar com isso, e toda vez que o CADE dá as oficinas, dá alguma formação, eu procuro fazer, porque eu acho que é isso que tem me ajudado todos esses anos, e que vai me fazer conhecer melhor cada criança. (Professora 1)

Por fim, outra necessidade sinalizada nas entrevistas é a oferta de formação continuada aos professores em horário de serviço, com o objetivo de garantir aos mesmos aportes teórico e prático para melhor atender os educandos com deficiência.

Estes fatores são de responsabilidade dos gestores municipais, mas também são provenientes de outras instâncias, como a precariedade qualitativa dos cursos de formação inicial de professores, os quais não saem formados e seguros para lidar com questões atreladas à educação inclusiva.

RESULTADOS

Na análise da categoria Formação do Professor, os dados mostram que, mesmo com constantes esforços e ações desenvolvidas pela rede municipal de Santo André para a formação continuada dos professores sobre a temática da Educação Inclusiva, a falta de formações específicas sobre cada tipo de deficiência e suas comorbidades é realçada. Nos discursos analisados é intensa a percepção da discrepância existente entre as propostas dos documentos oficiais e a realidade vivenciada nas escolas, além do sentimento de despreparo que os professores sentem mediante os desafios de incluir a todos. O discurso destas profissionais trouxe o reconhecimento da necessidade de maior investimento na formação específica para os professores acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CONCLUSÕES

A questão que orientou nosso estudo foi saber, sob a ótica de assistentes pedagógicos e professores que trabalham com estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, como a Política Nacional de Educação Inclusiva, elaborada pelo governo federal em 2008, foi implementada na Rede Municipal de Ensino de Santo André.

Frente a estas análises e problematizações, a pesquisa em questão respondeu ao problema que a desencadeou: como tem ocorrido o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede

municipal de ensino de Santo André? Quando as entrevistas revelam muitas conquistas, como a criação do Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), do Polo Bilíngue de Educação de Surdos e Deficientes Auditivos, a contratação de estagiárias de apoio à inclusão, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e a oferta de formação continuada aos professores da rede, acerca das temáticas inerentes à Educação Inclusiva. No entanto, o discurso destas profissionais trouxe o reconhecimento da necessidade de maior investimento na formação específica para os professores acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Org.) **Política educacional e análises de políticas:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy:** policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: set. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional deEducação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

LOUREIRO, Maria Rita. ABRUCIO, Fernando Luis. PACHECO, Regina Silvia. (org.) **Burocracia e política no Brasil:** desafios para a ordem democrática no século XXI. São Paulo: FGV, 2015.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas.* Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade,** 27(94), 47-69, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

37

O TRABALHO DO SERVIÇO SOCIOEDUCATIVO: RELATO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO E ATUAÇÃO

Dulce Mara Bertoluci Grassi
Universidade Estadual de Campinas
Divisão de Educação Infantil e Complementar – DEdIC
mara@unicamp.br

RESUMO: A Divisão de Educação Infantil e Complementar constitui-se como um espaço Educacional para bebês e crianças, filhos e filhas de servidores Unicamp, colaboradores Funcamp e estudantes de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. A Divisão é forma, em 2010, com a fusão das Unidades Educativas. Porém, a história do atendimento aos bebês e crianças, configura-se, ainda na década de 1980, como parte da luta de mães trabalhadoras da Universidade, e, que foi assumida, como Política de Incentivo às respectivas funcionárias. O início ocorreu em uma casa alugada, recebendo os primeiros bebês, exclusivamente, em fase de aleitamento materno de 02 a 09 meses. Desde então várias mudanças aconteceram, ao longo do tempo e da história, e, a ampliação de atendimento foi necessária, e encampada pela Universidade, assim como ações e modernização e efetivação do Serviço Socioeducativo, como Sessão/Setor de Acolhimento e Gerenciamento de Processos.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Infância. Política Pública

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o Serviço Socioeducativo, implica em pensar nos dias atuais, como a porta de entrada da estrutura de funcionamento da DEdIC. O Serviço é composto pelo Serviço Social e Secretaria Educacional, setores que acolhem diariamente as mais variadas solicitações da comunidade interna e externa da Unicamp. Recepcionar as famílias com suas expectativas, desejos e necessidades, envolvem muitos desafios e requer uma equipe bem preparada, além da necessidade de um espaço físico apropriado. Sistematizar processos, ordenar documentos e relatórios da

Vida Educacional das crianças, fornecer dados e indicadores exigem da instituição investimento em modernização de equipamentos e tecnologia. Vislumbrando um processo de modernização, a Unicamp opta, em 2010, pela criação da Divisão de Educação Infantil Complementar/DEdIC. A Divisão passa a gerenciar as Unidades Educacionais, voltadas para a primeira infância da Unicamp, através de uma única Direção Geral, ligada a Diretoria Geral de Recursos Humanos/ DGRH, com objeto de disponibilizar as unidades um Sistema de Gestão potencializado e unificando todo o trabalho pedagógico-administrativo.

Abordar sobre a complexidade de um trabalho com mais de 30 anos de história, na tentativa de ressaltar a vertente de um setor especifico, como o Serviço Socioeducativo, que é, ao mesmo tempo, administrativo e pedagógico, me parece desafiador, pois é necessário dissertar sobre a história e explicitar o projeto de modernização.

DESENVOLVIMENTO

Antes do Serviço Socioeducativo, houve uma maneira de registro e organização do trabalho administrativo-pedagógico, dentro das unidades educacionais, contudo essas ações aconteciam forma independente e diferenciada, indicando uma variação na qualidade dos arquivamentos de documentos das crianças e dos demais profissionais. Na unidade onde havia melhor recurso humano e financeiro, gerenciados de maneira autônoma por cada direção, as informações e organização dos documentos eram mais efetivas. Porém, tudo era realizado maneira aleatória, formando um grande volume de material de registros, que ao longo do tempo se perdia ou era danificado, comprometendo o registro histórico e impossibilitando explicitar dados reais do atendimento. No início as preocupações, eram totalmente voltadas para o "Cuidar" em atender às necessidades básicas dos bebês e das crianças, não havia preocupação com as informações sobre os dados ou indicadores de qualidade.

A primeira unidade Educativa da Unicamp, em Campinas, surgiu em 1982, fruto de reivindicações de mulheres trabalhadoras. O cenário da década de 1980, e a redemocratização do Estado possibilitaram a emergência da discussão e a implantação de um serviço que atendesse bebês em período de amamentação, filhos de mulheres funcionárias da Universidade. Conforme indicado por Parra (2019).

> (...) as creches vão se surgindo de maneira assistencialista. Acolher a proposta do Centro de Convivência Infantil na UNICAMP aglutinou diferentes interesses, para além da educação infantil,

> como parte da política pública universitária: reivindicação das trabalhadoras (previsto na CLT), contribuir para que o filho ou filha não venha a "atrapalhar" a mãe trabalhadora produtiva, sanar carências de famílias de baixo poder aquisitivo (vulnerabilidade social) e possibilitar pesquisas na área..(Sobre la presente edición, Sello Editor Educación Cubana, Ministerio de Educación, 2019, Parra 2019, p.3).

Com poucas vagas, as matrículas vinculavam-se necessariamente àquelas mães que retornavam da licença maternidade, e, que amamentavam, os bebês eram acolhidos em uma casa alugada e adaptada para o atendimento, os registros de matrículas ficavam armazenados em cadernos e poucas informações eram inseridas nos cadastros. Segue trecho do documento da década de 80, indicado o principal critério de seleção "o Aleitamento materno", intitulado como: Critérios de Atendimento do Centro de Convivência Infantil/ CECI: "(...) o principal critério de atendimento no Berçário é o aleitamento materno. A criança amamentada é atendida até 09 meses, neste serviço, (acervo historio da DEdIC, 1982, p1)".

Na década de 1980, inicia-se o projeto de aplicação do atendimento, na tentativa de atender a demanda que se expandia, com o próprio crescimento da Universidade: (1975) CECI FOP Piracicaba / (1982) Unidade CECI Berçário Integral / (1986) Unidade CECI Maternal Integral / (1987) Prodecad e (1990) Creche área da Saúde/ CAS .

PRINCIPAIS RESULTADOS (RESUMO DOS DADOS)

Em, 2017, após anos de tentativa e lutas conseguimos a regulamentação de autorização para o funcionamento, junto a Secretaria de Educação de São Paulo. Todas as crianças matriculadas na Educação Infantil da DEdIC, são devidamente cadastradas no SED - Sistema Escolar Digital, exceto a FOP, que está em processo de formalização documental e a unidade PRODECAD (Educação Não Formal).

Considero toda essa nova organização e reorganização de estrutura, como uma ação de modernização e de compromisso com uma gestão que considera a importância das Políticas Públicas para a sociedade, conforme Sechi (2016):

> (...). Conforme definição corrente, Políticas Públicas, são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais), com a participação, direta ou indireta, do público ou privado, que visam assegurar determinado direito de cidadania, para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico, que

> correspondem a direitos assegurados na Constituição Brasileira (SECHI, 2016, p.2).

Conforme apontado no Projeto Político Pedagógico da Divisão/PPP DEdIC/2018, embora a Universidade tenha ciência de que a Educação Infantil é de responsabilidade legal dos municípios e demais entes federados, o investimento em políticas de Educação Básica e Educação Não Formal, no âmbito da Unicamp vêm sendo fortalecido e tornando-se parte importante de apoio para o funcionando da Universidade, mesmo em cenários de contingenciamentos, que afetam não só as Universidades como demais segmentos da sociedade brasileira. No caso específico da DEdIC, existe através da reitoria da Unicamp, mais um esforço e articulação, para assegurar a continuidade do nosso trabalho. Criada, recentemente a Diretoria Executiva de Ensino Pré–Universitário (Resolução GR- 027/2017), ligada diretamente a Reitoria, com o objetivo continuidade no desenvolvimento de programas de incentivo a permanência e manutenção para Educação Básica. A diretoria fica responsável por gerenciar os Colégios Técnicos de Campinas e Limeira COTUCA e COTIL e a DEdIC.

PRINCIPAIS RESULTADOS (RESUMO DOS DADOS)

Hoje temos uma organização mais consolidada e organizada, e, de acordo com o nosso Projeto Político Pedagógico (2018), o Serviço Socioeducativo, coordenado pela Secretaria Educacional, tem por objetivo oferecer e informar dados e indicadores, mais estruturados do panorama geral na DEdIC. Hoje dados e informações são inseridos no sistema Sênior/Vetor e SED.

Atualmente é possível mapear: todas as matrículas, traçar as características dos grupos e dos segmentos, constatar e verificar o número de atendimento real, quantificar as vagas que disponibilizamos a cada ano letivo, configurar e analisar as vagas não ocupadas, demonstrar o perfil do vínculo familiar junto a Unicamp, filtrar relatórios sobre a saúde e alimentação das crianças, efetivar "online" as Rematrículas (processo de permanência das crianças nas unidades), todas essas ações possibilitam a efetivação de planejamento e organização geral dos arquivos ativos e inativos das crianças matriculadas. Além de apoiar e auxiliar, a direção e o Serviço Social, nas Análises Socioeconômicas, que realizamos como processo de seleção.

A importância da DEdIC, para Unicamp, a cada ano, torna-se algo mais concreto. Descrevo, ainda, mais alguns indicadores de melhoria no atendimento totalmente interligado e alinhado via sistema, que vêm sendo programado/planejado e implantado,

desde 2010, como surgimento da DEdIC: Equipe de Manutenção/ Reforma e Almoxarifado, Setor de Recursos Humano e Finança, Equipe de Enfermagem, Equipe de Nutrição, Atendimento Odontológico, Parceria com vários Institutos da Unicamp/ Pesquisa e Extensão, Acolhimento dos Projetos de Permanência dos Estudantes da Unicamp (Projeto Bolsa Auxílio Social/BAS, Programa de Atendimento ao Estagiário/ SAE, Projeto de Acolhimento aos estágios Obrigatórios).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos muito a conquistar, mas com certeza, hoje nosso trabalho está mais fortalecidos e melhor assessorados pela Universidade. Temos capacidade de gerar e armazenar de dados e informações Via Sistema. Sendo possível desenvolver um trabalho alinhado, entre as unidades da DEdIC de forma integrada, gerando informações rápidas com dados reais e precisos.

Estamos na busca constante de coesão e coerência na implementação de ações administrativas atualizadas, para viabilizar a valorização pedagógica, base organizadora dos tempos e dos espaços pedagógicos na Educação dos bebês e das crianças.

REFERÊNCIAS

Deliberação CAD 004/2017 de 07/03/2017. Acesso em 02/08/2018. Disponível em htpps://www.pg.unicamp.br/mostra_norma+3174; Docência em Formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta), 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estruturas e organização / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 9. São Paulo; Cortez – (Coleção Sistema Cadastro de Escolas – Manual de Operação do Sistema) – Versão 1.1 de 23/09/2016.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas,** 2005, 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/ SP.

DA SILVA, Cecilia Alejandra Rodriguez Parra: **Mas Allá de a Educación de Niños y Niñas:** Familia/ Cecilia Alejandra Rodriguez Parra da Silva, Elisabeth Mariano de Godoy, Universidade Estadual de Campinas/ SP – Sobre La presente edición, Sello Editor Educación Cubana.

PPP/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/DEdIC CADERNO 1 de 2 2018 Universidade Estadual de Campinas Diretoria Executiva de Ensino Pré-Universitário Divisão de Educação Infantil e Complementar Gestão 2017-2020.

38

HISTÓRIA DA ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (ADUSP) E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E DA SOCIEDADE EM TEMPOS DE DITADURA MILITAR NO BRASIL

Fernanda Batista Alves
Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação
febatistalves@gmail.com

Carlos Bauer
Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação
carlosbauer1960@yahoo.com.br

André Luís Gabriel
Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação
galuan2015@gmail.com

RESUMO: Foram várias as instituições que fizeram parte da luta pela redemocratização da sociedade brasileira no período ditatorial (1964-1985). A Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP) foi uma que se consolidou como resistência no estado de exceção dos governos militares. A entidade participou das mobilizações pela redemocratização do país, além de atuar como instrumento de ação, reivindicando conquistas salariais, melhores condições de trabalho e a destinação de mais verbas para a educação. Essas razões nos parecem de extrema importância para justificar o interesse em estudar essa problemática, visto que estamos vivendo atualmente o avanço do pensamento conservador, disposto a estabelecer o revisionismo da história da ditadura militar e suas formas truculentas de repressão política, econômica e social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Associativismo. Adusp

INTRODUÇÃO

A preocupação que temos em estudarmos a Adusp e sua história que se produz e se desenvolve naquilo que poderíamos chamar numa história do tempo presente, nos remete a necessidade de estabelecermos uma interpretação critica e contextualizada sobre o período que essa associação foi pensada ou projetada e se colocou como uma realidade no cotidiano da USP.

Esse período histórico, embora recente, tem produzido toda sorte de interpretações, vozes que tem procurado formular argumentos de caráter negacionista das arbitrariedades e da violência estatal que se produziu a partir do golpe civil-militar perpetrado contra o governo democraticamente eleito de João Goulart em 1964, e que se desenvolveu ao longo de pouco mais de vinte anos.

PERIODIZAÇÃO, METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

No ano da fundação da Adusp, em 1976, entre outras coisas, como resultado da mobilização que se fez no campus universitário contra o assassinato de Vladimir Herzog em outubro de 1975, e sucedido pelo massacre dos militantes do PCdoB na Lapa, do assassinato de Manoel Fiel Filho e outros episódios de truculência explicita que se reproduziam naqueles dias, alguns autores tem observado que o Brasil vive então um processo de "distensão" política em curso no país naquele momento.

Nos interessa, nesse momento, destacar os movimentos organizativos desenvolvidos pela Adusp, a partir de 1976, dimensionado pelos conflitos políticos, econômicos e sociais que marcaram de forma individual aqueles momentos da história do país. O período registrou também uma série de episódios da abertura política no interior de uma sociedade eivada de conservadorismo, com o intuito de bani-las do cenário político, numa conjuntura de crise econômica e institucional de grande magnitude.

Esses fatores dificultam a participação, mas não inibiram o ativismo sindical dos professores uspianos como consequência do quadro de arbitrariedades reinantes no país.

Ao longo dos anos 1970, as mudanças operadas pelo desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo monopolista, operaram, dialeticamente, um percurso em direção a democratização, acompanhado do agravamento da crise social e ecnonomica que assolava o país, pelo menos, desde 1973.

Esse processo, no que diz respeito, as perspectivas democratizantes tal que explicam os documentos da Adusp, não poderia ser entendido de maneira absolutizada, mas, sim, de forma descontinua, com retrocessos e impasses.

Alguns dos documentos produzidos pela Adusp, no calor da hora, facilmente nos ajudam a demonstrar que regime não havia ainda esgotado todas as suas artimanhas e capacidade de manobras politicas que listavam a disposição, no intrincado aparato legal de então e de uma infinitude de mecanismos repressivos de controle social (como é o caso da politica de vigilância e acompanhamento das ações politicas produzidas pelo DOPS e nesse trabalho reproduzidas) com os quais almejava estabelecer o controle tirânico sobre as manifestações organizadas pelas oposições democráticas. Ora, pensar a transição e o seu caráter conservador pressupõe o reconhecimento de que a ditadura procurava manter a direção e o controle das iniciativas politicas.

> O slogan governamental "segurança com desenvolvimento" associa o desenvolvimento capitalista associado dependente à defesa da segurança interna contra o "inimigo interno". Por sua vez, esta ênfase na constante ameaça à nação por parte de "inimigos internos" ocultos e desconhecidos produz, no seio da população, um clima de suspeita; medo e divisão que permite ao regime levar a campanhas repressivas que de outro modo não seriam toleradas. (ALVES, 1989, p.26)

É evidente, que a essência do regime era truculenta e autoritária, mas ainda sim, se viam na contingência de vivenciarem um formidável turbilhão de acontecimentos como é o caso das manifestações e greves de trabalhadores dos mais distintos setores e diferentes regiões do pais que colocavam na ordem do dia não apenas seus eclamos corporativos e salariais mas também a democratização do pais. No caso especifico da Adusp, os documentos que localizamos e analisamos traduzem a preocupação desta associação atuar não apenas preocupada em levar adiante e encontrar soluções para os problemas da categoria que almejava representar, principalmente, aqueles que dizem respeito ao estabelecimento de melhores salários e condições para o exercício da docência e para o desenvolvimento da pesquisa e da ciência.

Os documentos "aduspianos" também nos ajudam a localizar uma parcela dos professores que atuavam no interior da associação que tinham clareza de que o caráter anti - democrático e anti nacional dos percalços do estabelecimento do capitalismo monopólico que, então, se empunha a ampla maioria da população pelo regime ditatorial, se revelava de forma perversa e escancarada na exclusão dos chamados setores oprimidos da sociedade que se privavam de quaisquer benefícios sociais, até mesmo, o direito a agua potável e a educação básica.

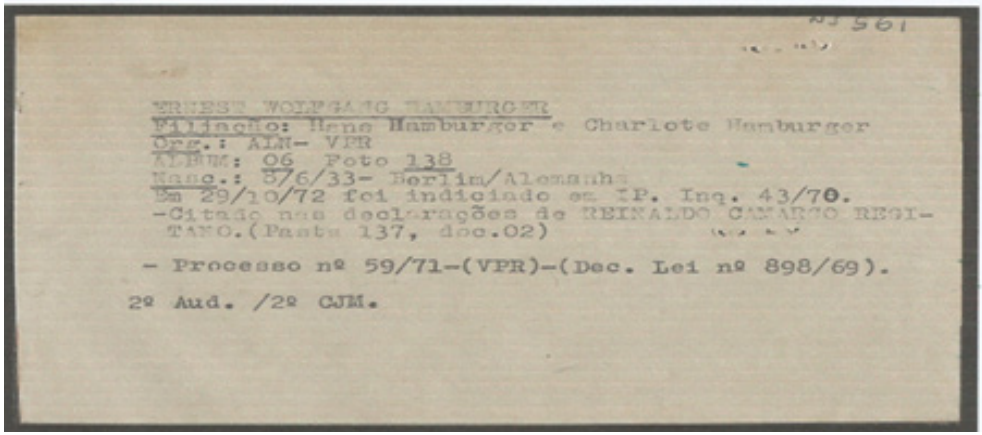
Nas resoluções do 1º congresso da USP, podemos observar a preocupação com

o ensino púlblico e gratuíto, por exemplo. Em uma das resoluções – assinada pela professora Marilena de Souza Chauí, mostra que haviam discussões sobre a oferta de um ensino público e gratuíto, dentre as quais podemos destacar e "enfatizar que a constituição afirma a obrigatoriedade do ensino público gratuíto pelo menos no plano da escola primária" (1980, p.45)

Para compreendermos como o funcionamento das instituições democráticas se deu em um regime repressor e dilascerante como o regime militar, buscamos por fontes que nos ajudassem a compreender a dubiedade do Estado, que ora controlava, ora permitia certa "liberdade" de atuação de associações e sindicatos. Um dos acervos que ganharam bastante visibilidade, por reunirem fontes primárias importantes do período repressor, é o Arquivo Público do Estado de São Paulo que reune desde 1994, dentre outras informações e documentos, as fichas que eram utilizadas para registro e acompanhamento das pessoas perseguidas pelo regime.

Ao buscarmos os nomes dos professores pertencentes ao corpo diretivo da Adusp nos arquivos do Departamento de Ordem Política e Social(DOPS), fomos surpreendidos com o fichamento de quatro, dos sete professores da direção. Entendemos que, na medida em que o corpo diretivo é "fichado", a liberdade de expressão e de atuação, tanto pessoal, quanto institucional, seria controlada e rigorosamente acompanhada pelas forças autoritárias de então.

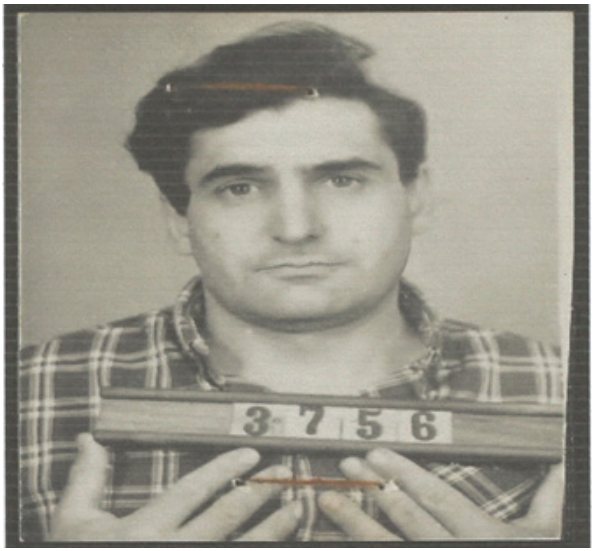
O fichamento do presidente da Adusp, prof. Ernest Wolfgang Hamburguer, por exemplo, foi realizado antes mesmo da fundação da associação em 1976, conforme documentos abaixo:


ESTADO 561

ERNEST WOLFGANG HAMBURGER
Filiação: Hans Hamburger e Charlote Hamburger
Org.: ALN- VPR
ÁLBUM: 06 Foto 138
Nasc.: 5/6/33- Berlim/Alemanha
Em 29/10/72 foi indiciado em IP. Inq. 43/70.
-Citado nas declarações de REINALDO CAMARGO REGITANO.(Pasta 137, doc.02)

- Processo nº 59/71-(VPR)-(Dec. Lei nº 898/69).

2º Aud. /2º CJM.



Fichas do **DEOPS**
Fonte:http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uploads/acervo/textual/deops/fichas/BR_SPAPESP_DEOPSSPOSFTEXSNH000072.pdf

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho encontra-se em fase inicial, mas temos como foco interpretar os documentos e fotos, não apenas nos baseando nos dados explícitos que eles nos trazem, mas a intenção do presente estudo é utilizar as fontes de pesquisa (primárias) como elementos que, além de falarem por si só, (como na foto acima) também possam nos trazer elementos ainda não revelados de um período de nossa história, que apesar da distância material, está cada vez mais presente nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena M. **Estado e oposição no Brasil 1964-1984.** Editora Vozes: Rio de Janeiro, 1989.

ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uploads/acervo/textual/deops/fichas/

RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DA USP. Dispoível em https://www.adusp.org.br/

39

ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE: PROFESSORES DO RIO DE JANEIRO E A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA DO CAPITALISMO NO BRASIL (1871-1931)

André Luís Gabriel
Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação
galuan2015@gmail.com

Carlos Bauer
Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação
carlosbauer@pesquisador.cnpq.br

Fernanda Batista Alves
Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação
febatistalves@gmail.com

RESUMO: Tanto nas reformas imperiais na instrução pública – Paulino José de Souza (1870) e Leôncio de Carvalho (1878) – que pretendiam modernizar a sociedade brasileira projetando-a no mundo capitalista civilizado nos moldes europeus – quanto nas reformas regionais estaduais ocorridas três décadas republicanas depois, o Brasil se debelava em problemas que o afastavam do mundo moderno: altíssimos índices de analfabetismo e a inexistência de uma estrutura escolar que atendesse sequer um terço da população. Nesse contexto, pretendemos pesquisar as origens históricas da organização dos trabalhadores da educação no Brasil, notadamente os do sindicato dos professores do Rio de Janeiro (SINPRO-Rio), cujos embates travados, devem ser analisados em relação aos demais estratos sociais e ao Estado, no âmbito da disputa por influenciar o processo de formação da dimensão institucional e nas discussões sobre ensino, formação docente e políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Associativismo; Sindicalismo.

INTRODUÇÃO

Os processos de proletarização e precarização do trabalho docente no Brasil são muito remotos, deitando raízes na segunda metade do século XIX, se estendem e se consolidam ao longo do século XX. Nosso objeto de estudo é a ação dos professores ao longo do processo histórico-social em que se origina o Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO-Rio) . O pano de fundo desse processo tem o ideário de modernização do país, em voga desde meados do século XIX e presente permanentemente, tanto no período imperial nos embates políticos entre liberais, conservadores e republicanos, quanto na primeira república que intencionava afastar-se do "antigo regime" monárquico escravocrata, chegando aos anos 1930/40 da denominada Era Vargas.

Pretendemos lançar o olhar sobre as origens históricas da organização dos trabalhadores da educação no Brasil, notadamente os professores, cujos embates travados, além dos desdobramentos no interior da própria categoria, "devem ser analisados em relação aos demais estratos sociais e ao Estado, no âmbito da disputa por influenciar o processo de formação da dimensão institucional e nas discussões sobre ensino, formação docente e políticas públicas" (DAL ROSSO, 2011).

METODOLOGIA, PERIODIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Pretendemos compreender as raízes do processo de precarização e proletarização do trabalho docente no Brasil e como a compreensão histórica sobre a gênese do Sinpro-Rio nos ajuda na consecução desse objetivo. O estudo sobre as problemáticas educacionais ocorre não apenas em torno da escolarização, abrange também o âmbito das formas de organização e da cultura política, associativista e sindical dos professores mobilizados na afirmação dos seus direitos sociais, de melhores condições de vida e do exercício pleno da docência.

A pesquisa se coloca nos marcos de um estudo qualitativo, de caráter exploratório e com a análise de fontes documentais que nos remetem aos vestígios dos episódios registrados no período estudado. A instrumentalização da investigação utiliza como fontes primárias a legislação educacional vigente no período estudado, documentos oficiais do Estado brasileiro e aqueles que podem trazer indícios dos processos de organização sindical e política dos professores no antigo Distrito Federal. Com essa gama documental, é tarefa dos pesquisadores "localizar os indícios organizativos e as condições de vida e de trabalho, questionar, interpretar e confrontar as fontes, para

responder aos problemas centrais e que mobilizam a realização do estudo proposto" (CARR, 1982, p. 17).

Consideramos abordagem qualitativa a mais adequada à coleta e ao tratamento dos dados, ao favorecer o tratamento de questões que guardam elementos singulares, de difícil abordagem na forma quantitativa. Nos interessa a constituição do professorado brasileiro enquanto categoria profissional.

No cenário mais amplo, está em discussão política e econômica, desde meados do século XIX, o processo de inserção do Brasil no rol dos países modernos e civilizados. Apesar da retórica dos debates, a modernidade pouco se relacionava aos aspectos econômicos, pois o modelo agroexportador-escravista da fase imperial mantinha-se intacto. Quanto à civilização, era comum o discurso sobre o relevante papel da educação escolar à obtenção desse objetivo, mas as contradições das ações governamentais em relação ao ideário modernizador, tanto aprofundaram o poder da elite escravocrata quanto promoveram a exclusão das mais amplas camadas populares no que se refere à ocupação dos bancos escolares. Analisar a educação escolar nesse contexto significa percorrer um percurso repleto de percalços, de contradições entre o discurso político e a prática efetiva materializada em leis centralizadoras, na precariedade e na falta de investimentos.

O Manifesto dos professores públicos de instrução primária da corte, publicado em 1871 é o nosso marco inicial e a fundação do SINPRO-Rio em 1931 encerra a periodização. Consideramos de suma importância compreender a ação dos professores nesse período que antecede o projeto desenvolvimentista brasileiro. Fernando de Azevedo, importante personagem desse contexto, analisa as reformas educacionais no período proposto, a despeito de suas intenções modernizadoras, como "um conjunto de ações fundamentadas na empiria conservadora, tidas por ele como um vício orgânico em que incorreram as gerações anteriores de reformadores" (PENNA, 2010, p. 68), inclusive a primeira nascida na república e a qual ele também pertenceria por causa do seu meio social e do sistema de educação pelo qual havia se formado.

Proclamando a si e a seus pares consignes do Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) como seres conscientes dessas fraquezas e defeitos, mas empenhados em libertarem-se do tradicionalismo, Azevedo propõe uma revolução em que a nova elite "democrática-meritocrática" se fundamentaria na declaração de seus deveres

acima da dos seus direitos. É nítida a preocupação em romper com o tradicionalismo conservador que, a seu ver, permanecia como entrave à reconstrução e à modernidade em todas as ações estatais até ali, substituindo-o por um "idealismo construtor" (AZEVEDO, et. Al., 2010, p. 23), argumentando que, os signatários do texto-manifesto, se diferenciavam das elites conservadoras também pelo esforço realizador e pela capacidade de conduzir uma "magnífica cruzada de renovação/reconstrução educacional nacional", algo já experimentado e posto em prática por alguns deles nas reformas educacionais regionais na década de 1920.

CONSIDERAÇÕES

Fato é que o ideário modernizador posto em prática pela elite conservadora teve como resultado, não o fortalecimento das instituições democráticas de fragilíssima tradição no Brasil (PENNA, 2010, p. 64) ou a ampla inserção das camadas mais pobres na cidadania, mas sim a ampliação dos privilégios dessa elite e o consequente aprofundamento das desigualdades sociais em todos os níveis (BAUER, 2012, p. 63. Portanto, nesse intricado processo histórico brasileiro, simultaneamente aos termos reconstrução e modernidade destaca-se outro: o conservadorismo.

Com o desenvolvimento do trabalho e o avançar da pesquisa esperamos construir análises que centrem maior atenção na atuação dos professores na cidade do Rio de Janeiro dos anos finais do século XIX e início do século XX. Por meio da análise das fontes primárias, pretendemos verificar a possível participação dos docentes nos eventos de grande importância no período proposto, como a Revolta da Vacina, no processo de reurbanização da cidade do Rio de Janeiro e o posicionamento em relação à adesão do Brasil na Primeira Grande Guerra Mundial, por exemplo.

Acreditamos que existem muitas possibilidades de avançar e de colaborar nos estudos historiográficos da história da educação, sobretudo no que tange aos aspectos relacionados ao associativismo e ao sindicalismo docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de; [et al]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores)

BAUER, Carlos. **A natureza autoritária do estado no Brasil contemporâneo:** elementos de história e questionamentos políticos. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2012

CARR, Edward. **Que é História?** Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março 1961: tradução de Lúcia Maurício de Alverga, revisão técnica de Maria Yedda Linhares, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3º edição, 1982

DAL ROSSO, Sadi. *Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação.* In: ROSSO, Sadi Dal (Org.) **Associativismo e sindicalismo em educação:** organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011. [p. 17-27]

PENNA, Maria Luiza. Fernando de Azevedo. **Recife:** Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 162 p.: il. – (Coleção Educadores).

40

AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS DE PROFESSORES: GÊNESE E FORMAÇÃO

Isabella Delcorso Cury de Mello
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Nove de Julho (Uninove)
isabelladelcorso@gmail.com

Carlos Bauer
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Nove de Julho (Uninove)
carlosbauer@pesquisador.cnpq.br

RESUMO: O presente trabalho procura estabelecer uma contribuição para os estudos históricos educacionais preocupados com a compreensão crítica e contextualizada sobre as origens e os embates políticos que formaram as primeiras organizações Internacionais da Educação, desde os primórdios do século XX até o momento de sua consolidação social. Será realizado um estudo aprofundado do contexto histórico, político econômico e social de inserção dessas organizações, pesquisa bibliográfica, documental, coleta de depoimentos e a realização de entrevistas com os dirigentes das Internacionais da Educação em diferentes países, com isso procurando estabelecer condições de análise de como se deu a sua gênese, desenvolvimento e os seus desdobramentos, bem como a influência na organização mundial dos trabalhadores da educação na contemporaneidade. Por se tratar de trabalho em desenvolvimento ainda não há resultados, apenas considerações parciais que fazem tangíveis a continuidade e necessidade deste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Internacional da Educação; Associativismo e Sindicalismo; Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz questões sobre as diversas formas de luta em nossa sociedade pela educação. Particularmente, como os educadores do mundo todo, aliados em

bases locais, constituíram organizações internacionais de educação, ou seja, como foram formadas as primeiras Internacionais da Educação.

A temática desta pesquisa se dá em sua problemática de inserção e contextualização de gênese destas organizações. Quais foram os embates históricos, políticos, sociais e econômicos em que as Internacionais da Educação estavam inseridas? Como elas foram formadas? Como foi seu processo de expansão para outros países? Qual sua importância e atuação na contemporaneidade?

DESENVOLVIMENTO

Está sendo realizado um estudo sobre as primeiras organizações internacionais de trabalhadores em educação. Desde 1912 com a criação do International Committee of National Federations of Teachers of Public School na Bélgica, uma segunda organização fundada em 1923, em São Francisco, a WFEA (World Federation of Education Associations), elencando outras organizações pioneiras concentradas, basicamente, na Europa e na América do Norte.

Um estudo sobre como ocorreram as transformações no mundo do trabalho, das mudanças na esfera social das classes assalariadas, contrapondo-se às mudanças nas formas e no padrão do sistema capitalista desde a década de 1910, e no contexto neoliberal ou de mundialização do capital se faz necessário para entendimento do contexto histórico. As mudanças apresentadas refletem as formas de organização sindical dos trabalhadores em educação.

Esta pesquisa tem como metodologia uma análise bibliográfica e pesquisa documental. Também serão realizadas entrevistas com os principais presidentes e dirigentes das Internacionais da Educação.

Desde que os trabalhadores começaram a se organizar e lutar pelas suas condições de trabalho, os trabalhadores da educação também se dedicaram a se inserir nestes movimentos. As diversas formas de organizações sindicais e associações de educadores começam a ganhar formas locais até tornarem-se internacionais. Pouco se sabe como foi a formação destas organizações e, principalmente, o contexto que abrange a formação das Internacionais da Educação. Este trabalho vislumbra poder contribuir, no campo acadêmico e em diversas áreas do conhecimento, com uma produção pouquíssima estudada sobre o tema das organizações internacionais dos trabalhadores em educação.

O professor Amarílio Ferreira Jr. (1989), traz um apontamento intrigante a respeito dos trabalhadores em educação, como a proletarização dos professores. Diz que a modernização das relações de produção capitalistas e a ampliação dos contingentes médios assalariados, dos quais os professores seriam parte, levaram a uma nova situação da classe. Há uma profissionalização da atividade docente que, no passado, os professores eram identificados como parte da intelectualidade. Já hoje estariam bem mais identificados com as classes assalariadas.

Este estudo exploratório está ocorrendo por meio de pesquisa bibliográfica e conta também com uma revisão na literatura pertinente sobre memória e história oral, por conta das entrevistas que serão realizadas. Quanto à concepção do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores da educação, se faz essencial o material que está sendo coletado da Rede Aste (Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação). Podemos citar na bibliográfica básica da pesquisa: Dal Rosso, Gindin, Bauer, Ferreira Jr., etc. Além desses autores, a pesquisa se respalda em documentos, cartas, entrevistas, decretos e outros, referentes à formação das Internacionais da Educação.

O estudo documental parte das questões da pesquisa: em que contexto histórico nascerão as primeiras organizações internacionais da educação? Essas organizações serão formadas por quais personagens? Como foi o processo para sua construção, com lutas, apoiados por seus respectivos governos? Logo, o objeto de estudo é a formação das Internacionais da Educação em suas diversas realidades: na Europa e na América, a princípio, até se espalhar pelos cinco continentes. Dessa forma, temos como objetivos específicos da pesquisa: a construção das Organizações Internacionais da Educação – de sua gênese aos dias atuais.

Na sequência, será aprofundado um estudo sobre as entidades precursoras das organizações de professores internacionais e o contexto histórico em que foi fundada a Internacional da Educação em 1993, quando diferentes organismos sindicais internacionais, como foi o caso da Organização Mundial da Profissão Docente (WCOTP) e da Federação Internacional dos Sindicatos Livres de Professores (IFFTU), fundiram-se em uma convenção em Estocolmo, para formar uma única entidade, a Education International (EI). Fazer a relação do contexto histórico com o surgimento das Internacionais da Educação nos dará fundamentos para entender como elas foram arquitetadas e estão inseridas na construção do mundo do trabalho contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como este trabalho está em fase de sua consolidação final, sabemos que ainda há muito o que ser explorado sobre o tema, mesmo após a realização das entrevistas e sua finalização. A hipótese deste trabalho é de que a formação da Internacional da Educação ocorreu em um contexto histórico no qual já estavam sendo organizados outros grupos com as mesmas características, porém, menores, locais, e sentiram a necessidade de expansão e reorganização, baseados no processo de degradação do trabalho que se produziu na sociedade capitalista em sua fase monopolista.

REFERÊNCIAS

AGUENA, Paulo (org.). **O Marxismo e os sindicatos:** Coletânea de textos de Marx, Engels, Lenin e Trotsky. São Paulo: Sundermann, 2008.

ALVES, Giovanni. *Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho*. In **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva:** as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1996.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ASCOLANI, Adrian; GINDIN, Julian. **Anales del V Seminario Internacional de la Red de Investigadores sobre Asociacionismo y Sindicalismo de los Trabajadores de la Educación:** educación, trabajo docente y organizaciones gremiales. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2015.

BAUER, Carlos; PAULISTA, Maria Inês Paulista; DINIZ, Cássio. (org.). A**ssociativismo e sindicalismo em Educação no Brasil.** v. I. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2013.

BERGSON, Henri L. **Matéria e Memória:** Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, Peter. *A história como memória social*. In: **O mundo como teatro** – Estudos de Antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. *Trabalho e formação na perspectiva da burguesia industrial*. **EccoS Revista Científica** – Educação e Movimentos Sociais. São Paulo, v. 11, n. 2, jul./dez., 2009.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

DAL ROSSO, Sadi (org). **Associativismo e Sindicalismo em Educação:** organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

_____. *Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação.* In **Associativismo e sindicalismo em educação** - organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

_____. **Contribuições para a teoria do sindicalismo no setor da educação.** Rosario: Universidad Nacional del Rosario, 2011.

EDUCATION INTERNATIONAL. **Origins and History.** <https://www.ei-ie.org>. Acesso em: 02 de jun. de 2019.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. *O Novo Sindicalismo e os docentes.* In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GINDIN, Julián. *Sindicalismo dos trabalhadores em Educação:* tendências políticas e organizacionais (1978-2011). **Educar em Revista.** Curitiba, v. 29, n. 48, p. 75-92, abr./jun. 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos Impérios:** 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos:** o breve século XX, 1914–1991. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

EIXO TEMÁTICO 4
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO

41

AUTOAVALIAÇÃO DE CURSO NA PÓS GRADUAÇÃO: ENCAMINHAMENTOS PARA TOMADA DE DECISÕES BASEADAS EM RESULTADOS AVALIATIVOS

Júlio César Pereira
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
julio_pereira@live.com

Luiz Dalmacir da Silveira
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
luizdalmacir@gmail.com

Sandra Lúcia Ferreira
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
07sandraferreira@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho apresenta um modelo de Autoavaliação de Curso (MODAV-2019) para ser aplicado em Programas de Pós-Graduação. O MODAV iniciado por Camarço de Souza (2017) tem como público-alvo os discentes do programa. O objetivo desse estudo é dar continuidade ao que foi desenvolvido ampliando as possibilidades deste trabalho de pesquisa, comparando os resultados já obtidos com os que serão colhidos nesta nova tratativa. Com base nos princípios da quarta geração de avaliação (Guba e Lincon, 2011), o trabalho ora apresentado será pautado pela negociação entre as partes envolvidas, promovendo o acompanhamento e a avaliação dos ingressantes no Mestrado Profissional (MP) de uma Universidade da cidade de São Paulo, em 2019. Estão previstas quatro fases que serão descritas oferecendo um panorama da dinâmica do MODAV-2019.

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado Profissional. Autoavaliação da Pós-Graduação. Políticas Públicas na Educação Superior

A importância da Autoavaliação de Cursos para o desenvolvimento da pós-graduação stricto sensu é uma real demanda no intuito de preencher lacuna de estudos publicados e padronizados de instrumentos e metodologias para as instituições que ofertem a modalidade. Nesta pesquisa iniciamos estudos a partir da implantação de uma proposta de autoavaliação de um programa de Mestrado Profissional (MP) em Formação de Gestores Educacionais de uma IES em São Paulo. A proposta teve início em 2015, data do reconhecimento do programa, e atualmente encontra-se em desenvolvimento. A Autoavaliação de um Curso do MP objetiva-se pelo apontamento de melhorias, subsidiada por informações e dados coletados para encaminhamento de tomada de decisões pelos envolvidos. Para o desenvolvimento do trabalho foi aprimorado o instrumento anteriormente aplicado, analisado e publicado por Camarço de Souza (2017) que apresentou pesquisa apoiada nas narrativas e expectativas discentes para o stricto sensu propondo um modelo de acompanhamento e avaliação do respectivo programa. Nesta nova etapa objetivamos a adequação às novas demandas do referido programa de MP. Isso permitiu, e ainda está permitindo, uma vez que o trabalho encontra-se em desenvolvimento, a exploração de novas fontes de informação visando fomentar o aperfeiçoamento das ações. Acreditamos que avaliar e encaminhar a tomada de decisões baseada em dados cientificamente coletados e analisados é uma forma democrática de explorar as expectativas dos diferentes envolvidos no processo, uma vez que todos (as) estão sendo convidados (as) a participar ativamente de seus encaminhamentos. Igualmente, o intuito é investir na superação de imagens negativas associadas à ação avaliativa transformando-as em algo positivo por meio da ampliação de participação de todos e minimizando o receio de seus resultados. Usando as orientações da quarta geração de avaliação (que usa princípios básicos como negociação entre docentes e discentes para construção do conhecimento), o MODAV-2019 partiu de uma análise sobre as questões avaliativas e de impacto de seus produtos para o MP. Em sua primeira aplicação – Camarço(2017) – o trabalho de Autoavaliação Institucional para o Mestrado Profissional (MODAV) pontuou, entre os principais achados que houve uma congruência entre as expectativas docentes e discentes do programa na primeira fase (diagnóstica). Na continuidade, também diagnóstica, encontrou-se alinhamento entre o Programa e as normativas e legislação para Pós-Graduação, exceto na explicitação do objetivo previsto na normativa para transferência de conhecimento à sociedade. Houve ainda a indicação,

na perspectiva apontada, da necessidade de conduzir o processo de forma mais coletiva, ou seja, colegiada com a participação de docentes e discentes, promovendo o amadurecimento do pós-graduando em prol de seu processo formativo, da qualidade de suas produções acadêmicas e da continuidade do relacionamento com a Universidade. Neste novo momento – MODAV-2019 – temos por objetivo ampliar as possibilidades deste trabalho de pesquisa, comparando os resultados já obtidos com os que serão colhidos nesta nova tratativa. O MODAV-2019 se pauta por princípios e pressupostos apresentados por Guba e Lincon (2011) que visam à promoção da democratização do debate, a legitimação compartilhada do processo avaliativo e a difusão dos resultados com objetivo na coleta de dados que fomentem a discussão para tomadas de decisões no intuito de fortalecer o programa de Mestrado Profissional, alvo do nosso estudo. O processo de avaliação está tradicionalmente relacionado à produção de informações sobre determinada realidade e é algo que está bastante presente no nosso cotidiano. Estreitamente associado aos professores, à avaliação está alusiva à imagem que simplesmente afere o aprendizado dos seus alunos através de uma prova não conseguindo indicar a partir daí, o que precisa ser feito para que os mesmos tenham condições de avançar no sistema escolar. Porém, avaliar é um ato muito mais amplo e que possibilita a ampliação do olhar de todos os envolvidos (stakholders). Dar voz aos envolvidos será premissa do trabalho. A pesquisa, que perpassa pelas modalidades quantitativa e qualitativa, iniciou-se no final do segundo semestre de 2018 devido à dinâmica do processo de seleção do MP de novos mestrandos para o segundo semestre de 2019 em uma Universidade situada na zona leste da cidade de São Paulo. É importante ressaltar dois aspectos importantes para a definição dos contornos da pesquisa: 1) os participantes desta pesquisa foram aprovados no processo seletivo de 2019; 2) Todos (as) serão convidados a participar disponibilizando as informações pessoais para a realização da pesquisa e, para tanto, assinarão, no momento da matrícula, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que possibilitará ao (à) ingressante conhecer os objetivos da pesquisa. Para a estrutura teórica do estudo foram realizadas pesquisas correlatas e levantamento bibliográfico sobre o tema que, dentre os achados, ressalta-se a importância do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 - que proporcionou o desenvolvimento de instrumentos para a ampliação dos processos de Autoavaliação de Cursos ampliando o debate e

as reflexões nas Instituições de Educação Superior (IES). Assim, o MODAV-2019 visa dar apoio à gestão e à qualidade do curso de MP. O estudo de outras pesquisas também ressaltou a importância da vivência, no curso, para o conhecimento das peculiaridades de cada realidade e o enlace entre as avalições externas (promovidas pelo Ministério da Educação) e as Autoavaliações (executadas pelas Comissões Próprias de Autoavaliação). O estudo ora apresentado também objetiva reexaminar a legislação, o discurso teórico e a prática instituída a outras possibilidades de se pensar e agir no que se refere à autoavaliação de Curso. Faz parte do corpus do trabalho a apropriação das Leis pertinentes ao tema, como a já citada Lei 10.861/2004 e portaria Nº 182, DE 14 DE Agosto de 2018 da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) que "Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento". Neste primeiro semestre de 2019 foram desenvolvidos questionários a serem aplicados aos postulantes ao MP e que foi imbuído no processo de cadastro para a seletiva que ocorreu em Junho. O questionário, por meio digital, faz parte da documentação que foi para a inscrição do processo seletivo. Esta primeira fase, diagnóstica, teve por objetivo trazer informações próprias sobre a população que chega a Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) em busca do acesso ao programa. Com a análise do material iremos para a próxima fase. Haverá a coleta de dados sobre perfil dos candidatos (análise quantitativa) e dos seus memoriais (análise qualitativa). As fases subsequentes contarão com a elaboração de novos instrumentos (questionário e roteiro para grupo focal) que serão aplicados após o tratamento dos achados da primeira fase. A terceira fase, primeiro semestre de 2020, tem foco no tratamento final de todos os achados e acompanhamento dos produtos, o encaminhamento da produção de cada discente (Trabalho Final de Curso (TFC)) além de pesquisa sobre o desempenho das aulas, publicações e perspectivas futuras. A fase quatro (impacto) não está prevista para ser desenvolvida nessa pesquisa. Ela está planejada com o desejo de uma futura continuidade desse trabalho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 2. reimp. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMARÇO DE SOUZA, F. E.. **Autoavaliação do Mestrado Profissional:** uma

análise das expectativas dos pós-graduados. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2017.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. **Avaliação de Quarta Geração.** Editora Unicamp. Campinas, 2011.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> - Acesso em: 27 mai. 2019.

_____. **Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018.** Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento. Brasília, 2018. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16082018-portaria-n-182-de-14-de-agosto-de-2018.pdf> - Acesso em: 18 jun. 2019.

42

SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA: PERCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Kamila Lima de Santana
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
kamilalimadesantana@gmail.com

Ângela Maria Martins
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação
ange.martins@uol.com.br

RESUMO: Em 2013 a Rede Municipal de Ensino de São Paulo instituiu o "Programa Mais Educação São Paulo" e a implementação do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) foi uma das diretrizes do referido programa. A partir de 2014, com a publicação da Portaria nº 1.224, os registros pedagógicos (frequência dos estudantes, planejamentos, planos de aula, avaliações e outros) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental passaram a ser realizados com o uso do recurso tecnológico. Esta comunicação apresenta parte da investigação maior, que tem como objetivo apreender como coordenadores pedagógicos (CPs) acompanham e organizam pedagogicamente a escola, orientados pelos dados fornecidos pelo sistema. Trata-se de uma investigação qualitativa e exploratória, que lançou mão da observação participante e da entrevista compreensiva para a compreensão do objeto de estudo. A análise das entrevistas é o cerne dessa comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de Gestão Pedagógica. Coordenador Pedagógico. Entrevista Compreensiva.

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

A investigação sobre a utilização do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo como foco a atuação de coordenadores pedagógicos (CPs), justifica-se pelas inquietações e tensões acerca da institucionalização

de um recurso tecnológico para os registros pedagógicos desenvolvidos nas Escolas de Ensino Fundamental (EMEF). O estudo está articulado à complexidade da função e das atribuições dos profissionais da Coordenação Pedagógica nas unidades escolares.

O objetivo geral da investigação é apreender percepções dos CPs acerca dos usos do SGP, no desenvolvimento do trabalho cotidiano, no que se refere às ações pedagógicas no âmbito escolar. Esta comunicação tem como objetivo central apresentar a análise das entrevistas compreensivas realizadas com coordenadoras pedagógicas com ênfase nos dados referentes ao sistema.

DESENVOLVIMENTO

A implementação do SGP consta como uma das ações previstas no Decreto nº54.785 de 23/01/2014, que institui a Política Municipal de Governança de Tecnologia da Informação e Comunicação (PMGTIC) na cidade de São Paulo. A PMGTIC trouxe diretrizes para a administração pública municipal, regida pelos seguintes princípios norteadores: I - planejamento de tecnologia da informação e comunicação; II - descentralização; II - inovação e IV - transparência e participação social.

Em consonância ao Decreto, a Portaria nº 1.224, de 10/02/2014 institui o SGP na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O sistema armazena informações relativas às instituições escolares, no que diz respeito ao acompanhamento e registro pedagógico dos estudantes pelos professores (planejamento, frequência, avaliações, planos de aulas). Essas informações são disseminadas e acessadas por gestores públicos (coordenação pedagógica, direção escolar, supervisão escolar, diretoria regional e secretaria de educação) pela Internet. Tal acesso possibilita o controle crescente e processo gerenciais e ao mesmo tempo promove a integração das informações para planejamento e tomadas de decisão.

Para compreender as percepções da Coordenação Pedagógica sobre o SGP buscou-se estudos relacionados ao exercício da função. As pesquisas enfatizam a necessidade do fortalecimento da identidade profissional do CP, pois há uma distância entre o que requer da função e o que efetivamente é praticado na rotina das escolas. Constata-se que as inúmeras atribuições (oficiais e oficiosas) tornam a construção da identidade profissional um desafio. Como referencial teórico ressalte-se a contribuição de Tardif e Raymond (2000); André e Vieira (2009); Placco, Almeida e Souza (2011, 2012). Os estudos apontam que a dimensão temporal influi na constituição da identidade do coordenador pedagógico, pois a prática profissional se desenvolve principalmente na

experiência e na troca entre pares. Revelam a necessidade de formulação de políticas educacionais específicas para a atuação e formação dos CPs.

PERCURSO METODOLÓGICO

A opção pela "entrevista compreensiva" justifica-se como ponto de partida para problematização do objeto de estudo, contrapondo a ideia de verificar hipóteses preestabelecidas, considerando que o "SGP" não tem sido explorado por estudos acadêmicos. A entrevista compreensiva propõe um rompimento da hierarquia entre entrevistador e entrevistado, ocorre em um tom próximo de uma conversa horizontal, mas com atenção à coleta de informações essenciais. Segundo Kaufmann (2013) a formulação de perguntas é o elemento-chave para a condução da entrevista. Ressalta que a melhor pergunta pode surgir a partir da fala do informante e o contato direto pode ser uma situação excepcional para aprofundar a análise do problema.

As entrevistas ocorreram em duas EMEFs de uma Diretoria Regional de Educação, ambas localizadas geograficamente no mesmo bairro e com características contextuais (aspectos culturais, sociais e econômicos) semelhantes.

Como técnica, três ferramentas são a base para o procedimento de análise: gravador, fichas de interpretação e planos evolutivos.

Quadro 1 – Perfil das entrevistadas

	Entrevistadas							
	Sexo	**Idade**	**Formação Inicial**	**Formação Complementar**	**Tempo de docência**	**Tempo de CP**	**Tempo na escola**	**Vínculo funcional**
CP I	F	56	Matemática	Pedagogia	20 anos	6 anos	6 anos	Efetiva
CP II	F	35	Língua Portuguesa	Pedagogia	15 anos	1 ano e 10 meses	10 meses	Designada

Fonte: autora.

PRINCIPAIS RESULTADOS

As CPs relataram as reações dos professores em 2014 com a chegada do SGP. Falas como "correria", "desespero" expressam as lembranças do primeiro ano de funcionamento do sistema. Falta de acesso à Internet e problemas na própria ferramenta surgem com destaque. Contudo, ambas afirmam que a implementação do SGP é necessária e que a substituição dos diários de classe registrados anteriormente em papel, representa um avanço.

Sobre as contribuições do SGP para o trabalho da Coordenação Pedagógica, o relato da CP I se sobrepõe ao da CP II, pois esta afirma que existem contribuições, mas não explicita por meio de exemplos práticos, sua fala fica limitada aos problemas de seu funcionamento. Em contrapartida, a CP I descreve com muita propriedade diferentes contribuições ao seu trabalho, como a agilidade no acompanhamento dos registros pedagógicos. Apresenta uma visão muito interessante sobre a aproximação do trabalho do CP e dos professores por meio da leitura dos registros e expressa espontaneamente: "o SGP traz mais conversa", indicando possibilidades de diálogo e de atuação a partir da sua utilização. Em relação o acompanhamento dos registros realizados pelos professores, os planos de aula e os registros de frequência dos estudantes foram elementos apontados como os mais acessados pela Coordenação Pedagógica. Quanto à utilização de dados (relatórios e gráficos) para intervenções pedagógicas, as entrevistadas relataram que utilizam os dados como diagnóstico, planejamento e tomadas de decisão.

Ambas assinalaram problemas graves na estrutura da RME-SP para o funcionamento adequado do SGP. A instabilidade do acesso à Internet e a ausência de Wi-Fi para o uso pedagógico nas unidades escolares são questões comuns no cotidiano. A falta de equipamentos disponíveis para o registro diário dos professores também foi outro problema levantado. Sobre as limitações do próprio sistema, mencionaram: excesso de telas e abas relacionadas à mesma função; morosidade em períodos de fechamento de bimestre; problemas de acesso do professor (recém-ingressantes e retorno de licenças) e desaparecimento de registros finalizados.

Por fim, como implementadoras do sistema, as CPs fizeram proposições para o seu aperfeiçoamento, já que há um consenso em relação à sua continuidade. A diminuição de telas e maior autonomia para a equipe gestora registrar, em situações atípicas, foram sugestões comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revela que o SGP trouxe contribuições para o exercício das funções do Coordenador Pedagógico, devido à otimização do acompanhamento dos registros docentes e possíveis intervenções pedagógicas relacionadas a diagnóstico, planejamento e avaliação. A atuação profissional dos participantes apresentou-se com forte influência da dimensão temporal, pois o tempo de manuseio do SGP gerou significações distintas. Os dados também indicam a necessidade de aperfeiçoamento

do sistema e melhor estrutura da Rede para o cumprimento efetivo de seus objetivos: racionalizar e dinamizar o processo de registro, leitura e análise de informações pedagógicas por professores e gestores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso; VIEIRA, Marili M. da Silva. *O Coordenador Pedagógico e a questão dos saberes docentes.* In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2009, p. 11-23.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva:** um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

_____. *O Coordenador Pedagógico:* aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.,** vol.42, no.147, dez 2012, p.754-771. ISSN 0100-1574.

SÃO PAULO (Município). **Decreto n°54.785, de 23 de janeiro de 2014.** Institui a Política Municipal de Governança de Tecnologia da Informação e Comunicação.

_____. **Portaria nº 1.224, de 10 de fevereiro de 2014.** Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.* **Educ. Soc.,** Campinas , v. 21, n. 73, p. 209-244, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Nov. 2018.

43

GESTÃO ADMINISTRATIVA E ACADÊMICA: FACULDADES E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Rosa Maria Machado
Pós-graduação em Formação de Gestores Educacionais
Universidade da Cidade de São Paulo
rosacampus_sec@hotmail.com

RESUMO: Embora uma Faculdade seja considerada uma Instituição de Educação Superior (IES) pela LDB, não sendo universitária, tem vetada sua autonomia, o que interfere em muitos procedimentos necessários para seu bom funcionamento. Considerando a igualdade dos parâmetros avaliativos do Ministério da Educação (MEC), tomou-se como objetivo geral analisar a aplicação do instrumento de avaliação institucional em faculdades e universidades, contrapondo com a condição de autonomia e identidade. Metodologicamente, este trabalho tem caráter bibliográfico e documental. Tendo em vista que as normas impõem ambos os tipos de instituições aos mesmos critérios legais de credenciamento, foi possível concluir que a lógica da determinação de autonomia para universidades e seu indeferimento para faculdades parece não possuir um respaldo que realmente sustente qualquer alegação.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Legislação. Educação

INTRODUÇÃO

A Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus alunos, e tem como uma de suas finalidades a afirmação da autonomia e da identidade institucional. Pese a essa finalidade voltada para a autonomia e identidade, também é preciso considerar que, embora uma Faculdade seja considerada pela LDB, Lei n.º 9.394/96, uma IES, não sendo universitária, tem vetada a autonomia.

No escopo da minha Dissertação de Mestrado, pensando nos questionamentos

acerca da identidade das IES, da desigualdade de autonomias, tomou-se como objetivo geral analisar a aplicação do instrumento de avaliação institucional em faculdades e universidades, contrapondo com a condição de autonomia e identidade. Os objetivos específicos foram: Abordar a legislação e constituição das IES, bem como o nível de autonomia que recebem, e apresentar a forma como a avaliação externa é conduzida.

Acrescenta-se que este trabalho partiu de uma abordagem qualitativa, e os estudos foram desenvolvidos por análise documental, envolvendo a legislação, e, devido à importância de estudos sobre evolução da Educação Superior, trata-se também de uma análise que se justifica acadêmica e socialmente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em 1996, a LDB reformula o Sistema Educacional Brasileiro. No Art. 46, afirma que o reconhecimento, autorização de cursos e credenciamento de IES serão renovados periodicamente dentro, associados à avaliação institucional. No § 1º, aponta que as IES terão prazo para resolução de problemas identificados pela comissão de avaliação, e, no caso de que as deficiências não sejam sanadas, poderá haver suspensão das prerrogativas de autonomia. Somente IES universitárias têm autonomia assegurada no Art. 53, e liberdade para reformar estatutos, regimentos, conferir títulos de grau e diploma, administrar recursos, receber doações e operações financeiras, criar cursos, organizá-los ou extingui-los, delimitar quantidade de vagas, determinar currículos, planos, projetos e programas (BRASIL, 1996). Ademais, o Decreto 9.235/2017 estabelece atos autorizativos para funcionamento e ofertas de cursos. Fundamentam-se na supervisão e avaliação das IES. Conforme o Art. 12, é necessária a autorização para aumento de vagas, descredenciamento e extinção de curso apenas para Faculdades. Eles serão renovados periodicamente: 10 anos para IES universitárias e 5 anos para as não universitárias. Sua expedição está submetida à avaliação, responsabilidade do SINAES, constituindo-se um "referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior" (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, a avaliação institucional é realizada em uma etapa interna e outra externa. A instituição recebe conceitos: CI, Conceito Institucional, nota atribuída após visita in loco; e IGC, Índice Geral de Cursos, que considera a média das notas obtidas em todos os cursos (POLIDORI, 2009). O Inep preside a comissão técnica de avaliação in loco, e, conforme a Lei 10.870/2004, para que ela aconteça, o Art. 1º institui uma taxa em favor do Inep, cujo valor é variável a partir da quantidade de

habilitações e avaliadores necessários, mas R$ 6.960,00 são estabelecidos no Art. 3º, acrescidos de R$ 3.480,00 por avaliador. O § 3º do Art. 3º aponta o valor mínimo recebido pelo Inep de R$10.000 por visita (BRASIL, 2004b).

Além disso, em 2008, foi apresentado o Conceito Preliminar do Curso, calculado a partir de percentuais relativos às instalações físicas da IES (30%) (avaliando infraestrutura, recursos didático-pedagógicos, titulação do corpo docente e regime de trabalho), do ENADE (40%) e do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (30%). Apesar disso, quando os cursos apresentam pontuação de 1 a 2 no ENADE, são obrigadas à visita da comissão. Se a nota ficar entre 3 e 4, a visita é opcional. E quando entre 4 e 5, as Portarias de renovação são geradas automaticamente. Polidori (2009) declara certa distorção na composição da nota, porque o ENADE acaba determinando a qualidade da IES e sua renovação automática.

RESULTADOS PARCIAIS

O que deve ser observado no contexto da legislação atual é que as faculdades são em número muito superior às IES universitárias, sendo que há hoje 2.020 faculdades, e 428 IES universitárias. Mesmo que as matrículas aconteçam majoritariamente nas IES universitárias, porque têm maior porte e oferta de vagas, o atendimento que as faculdades dão aos estudantes é alto, mais de 2 milhões de matriculas em 2017, 24,98% do total (INEP, 2017).

Observou-se que não consta na legislação quais seriam os interesses estudantis que os procedimentos avaliativos preservam. Não se pode analisar a lei sem perceber que em muitos momentos há dubiedade ou falta de objetividade na argumentação. É nesse contexto que fica constatado o tratamento diferenciado dado às instituições não universitárias, submetidas à ausência de autonomia, mas a um sistema avaliativo idêntico ao das universitárias. Outra consideração que respalda nossa afirmação é também a diferença de tempo para recredenciamentos ou renovação dos atos autorizativos, já que IES universitárias têm 10 anos de prazo, e as faculdades, a metade, devendo arcar, portanto, com o dobro para a visita in locus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um fato registrado na lei brasileira que as Faculdades não possuem a mesma autonomia outorgada às universidades, já que para procedimentos como expedição de diplomas, deverão registrá-los em universidade. Não possuem autonomia para

autorizar a oferta de cursos e a autorização deve ser expressa e publicada pelo MEC para que se opere uma ação que deveria ser ágil. Qual é a racionalidade aplicada nas normatizações que diferenciam universidades e faculdades no que tange à autonomia? Nosso objetivo geral foi analisar a aplicação do instrumento de avaliação institucional em faculdades e universidades, contrapondo com a condição de autonomia e identidade. Concluiu-se que Faculdades, embora estejam submetidas aos mesmos procedimentos avaliativos que IES universitárias, não recebem o mesmo tratamento legal acerca da autonomia didático-administrativa, e arcam com maiores custos para obtenção de atos autorizativos, o que demonstra uma desigualdade injustificada. Tendo em vista que as normas impõem ambos os tipos de IES aos mesmos critérios de credenciamento, é possível concluir que a lógica da determinação de autonomia para universidades e seu indeferimento para faculdades parece não possuir um respaldo que realmente sustente qualquer alegação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 10.861, 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004a.

_____. **Decreto n. 10.870, de 19 de maio de 2004.** Institui a Taxa de Avaliação in loco das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências. Brasília, 2004b.

_____. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior. Notas estatísticas 2017.** Brasília: INEP/MEC, 2017.

POLIDORI, Marlis Morosini. *Políticas de avaliação da educação superior brasileira:* Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior,** v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

44

CURSOS PROFISSIONALIZANTES NA ÁREA DE SAÚDE: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Ana Claudia Carelle
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
ana.carelle@gmail.com

Michel Franklin de Oliveira
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
m8frank@gmail.com

Sami Eduardo José Schinasi
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
samieletrica@ig.com.br

Sandra Lúcia Ferreira
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
07sandraferreira@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados obtidos pela exploração de dados gerados pelo Sistema de Avaliação Institucional WebSai, aplicado em 39 escola do Estado de São Paulo, dirigidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza(CEETEPS) em 2016. O objetivo foi analisar as respostas de 3017 estudantes declaradas em um questionário sobre os componentes curriculares do Curso Técnico em Nutrição e Dietética. A metodologia orientou que os respondentes definissem, por meio de questões objetivas, dentre os seis componentes curriculares aqueles considerados de maior facilidade ou dificuldade para a aprendizagem. Os resultados indicam que "Linguagem, Trabalho e Tecnologia", componente curricular de base da língua materna, foi identificado como aquele de maior dificuldade pelos estudantes. É interessante registrar que estudantes do Ensino Médio apresentam ainda ao final da Educação Básica, dificuldades de operarem com a língua materna, resultado, como hipótese, da ineficácia e precariedade que se encontra o ensino de língua portuguesa no país.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de Avaliação Institucional (WebSai). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Curso técnico em nutrição e dietética.

Este trabalho apresenta resultados obtidos pela exploração de dados gerados pelo Sistema de Avaliação Institucional WebSai, aplicado em 39 escolas do Estado de São Paulo, dirigidas pelo CEETEPS, instituição educativa criada pelo Decreto-lei de 06 de outubro de 1969, sendo que em 1970 recebeu a nomenclatura de Centro Educacional de Educação Tecnológica Paula Souza, é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. O objetivo foi analisar as respostas de 3017 estudantes declaradas em um questionário dente os seis componentes curriculares ministrados no Curso Técnico em Nutrição e Dietética, aplicados no ano de 2016. O propósito da análise do WebSai é propor a utilização de informações científicas visando a elaboração de um modelo de acompanhamento e avaliação com vistas à transformação de uma avalição de produto – dados gerados pelo WebSAI – em uma avaliação formativa auxiliando a Coordenação do Curso no encaminhamento da tomada de decisões visando o aperfeiçoamento do trabalho educativo. O WebSAI, tem como pressuposto a participação dos stakeholders, ou seja: diretores, funcionários, coordenadores, professores, alunos e egressos, bem como pais de alunos menores de idade, sendo dessa forma bem retratado, como "processo participativo e democrático, no qual todos se compreendem com agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades cientifico-tecnológicas e pedagógicas" (DIAS SOBRINHO, 2000, p.16). Esse processo se justifica, pelos investimentos econômicos e pelos esforços de diferentes grupos de trabalho e que, portanto, devem ser utilizados de forma intencional e responsável, para o benefício do todo. A avaliação institucional tem como função inquirir e perscrutar através de visões e pontos de vistas diferentes ou semelhantes a realidade da instituição, para um determinado fim, pois essa realidade não está objetivamente "lá fora", mas construídas pelas pessoas, normalmente sob a influência de uma série de fatores sociais e culturais que geram construções compartilhadas (GUBA, LINCOLN, 2012, p.19). Nesse sentido, é importante compreender a relevância dessa avaliação institucional no âmbito dos cursos relacionados à área de saúde, já que apresentam peculiaridades inerentes ao campo de atuação, sendo que a formação desse profissional irá impactar diretamente a qualidade de sua atuação a serviço da população. A metodologia orientou que os respondentes definissem, por meio de questões objetivas, dentre seis componentes curriculares, ministrados no primeiro módulo do curso, aqueles considerados de maior dificuldade e facilidade para a aprendizagem. Os resultados

indicam que "Linguagem, Trabalho e Tecnologia", componente curricular de base da língua materna, foi identificado como aquele de maior dificuldade pelos estudantes do ensino profissionalizante de nível médio, sendo que dos 3017 alunos analisados em 2016, 33% dos alunos apresentam dificuldade de aprendizagem nesse componente curricular. Foram apresentadas, por questões objetivas as principais razões dessa dificuldade: Não "gostarem" do Componente, da falta de clareza nas exposições do professor e não terem base suficiente. De acordo com as análises desses resultados, cabe uma investigação mais apurada dos resultados e uma reflexão:

> Quando nos deparamos com questões que cercam o ensino de língua materna, logo nos é lembrado, a priori, mas não em termos gerais, a ineficácia e precariedade que se encontra o ensino de língua portuguesa no país, justamente porque a língua, que é vista como parte essencial de nossas interações e posições sociais, na escola, lugar que deveria sempre ser um espaço cultural de todos, é colocada e ensinada em um contexto que parece descontextualizar o próprio aluno (DIAS e PINTO, 2011, p.895).

"Observa-se que a sistemática que rege a aprendizagem [...] não deve, mas se restringir à formação convencional [...]. Entretanto, a dinâmica ensino/aprendizagem está, ainda, comprometida pelas próprias características das tendências curriculares" (WERMELINGER et al, 2007, p.218). Após a análise de todo o contexto apresentado é importante salientar a necessidade de uma intervenção no que diz respeito a reestruturação curricular e/ou capacitações com os docentes que lecionam o componente de Linguagem Trabalho e Tecnologia no curso Técnico em Nutrição e Dietética para que haja eficiência nas suas atividades e revertam as razões mencionadas do porquê o Componente Curricular Linguagem Trabalho e Tecnologia está ranqueado nos anos em que os questionários foram aplicados liderando a lista do componente de menor aprendizagem. É interessante registrar que estudantes do Ensino Médio apresentam ainda ao final da Educação Básica, dificuldades de operarem com a língua materna, resultado, como hipótese, da ineficácia e precariedade que se encontra o ensino de língua portuguesa no país.

REFERÊNCIAS

DIAS, Elaine; CORRÊA PINTO, Danilo. *Reflexões sobre a prática de Ensino de Língua Portuguesa.* In: SIELP,Vol.1, Nº1, 2011, Uberlândia, MG - **EDUF. Anais.** Disponível em:<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_030.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação Institucional:* Marcos Teóricos e Políticos. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior,** v. 1, n. 1, 28 jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722/pdf>, Acesso em: 12 fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. *Universidades:* processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N.C; DIAS SOBRINHO. J. **Avaliação institucional:** teorias e experiências. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUBA, Eggon. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração** / Egon G. Cuba, Yvonna S. Lincoln / tradução Beth Honorato. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

WEBSAI, **Relatório de desempenho por curso. 2016/2017.** Disponível em: <https://websai.cps.sp.gov.br/Autenticacao/Default.aspx>, Acesso em: 10 fev. 2019.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor *Políticas de educação profissional:* referências e perspectivas, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** vol.15, número 55, abril-junho, 2007, p.207-222 – Fundação Cesgranio – R.J., disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>, Acesso em: 21 set. 2018.

45

CONTEXTUALIZAÇÃO ENTRE A LDB 9394/96, DIRETOR DE ESCOLA E PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR

Rui Anderson Costa Monteiro
Universidade Nove de Julho (Uninove) e
Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul – Programa de Mestrado em Políticas Sociais)
profruianderson@gmail.com

RESUMO: A educação é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988 dinamizada de forma institucional (escola). A prática de gestão escolar é bem complexa diante das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas. Essa pesquisa exploratória com dados analisados qualitativamente, por meio de entrevista semiestruturada com gestores escolares da rede estadual de São Paulo, apresentou como objetivo a revisão da LDB 9394/96 e discutiu a percepção de diretores na prática de gestão. Os resultados demonstraram boa formação e experiência dos gestores, somado a isso, eles entendem ter excessivo o assistencialismo na escola, bem como burocracia demasiada na rotina. Os mesmos anseiam por melhores condições de trabalho, maior participação da comunidade e resultados satisfatórios no rendimento dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: LDB 9394/96. Gestão Escolar. Diretor de Escola

É fato, o mundo mudou e os efeitos destas transformações sobre o cotidiano social é quase imensurável. A sociedade tão heterogênea é movida pelas novas tecnologias e pelo poder de consumo na perspectiva do viver melhor e, desta forma, estamos subordinados à cultura do estereótipo e chancelados por aquilo que possuímos, diante de tamanha adversidade social, a escola absorve essa avalanche informação adquirindo a árdua missão de conciliar as culturas e influências do mundo capitalista num ambiente fragilizado pela desigualdade: a escola. Entre a mediação destes conflitos, a condução do aluno aos conhecimentos sistematicamente construídos (GADOTTI, 2000), a escola abarca o papel de harmonizar as multiculturalidade e a

pluralidade de conhecimentos em função da democracia, do respeito e da dinâmica social que se estabelece. Para Ribeiro (2007) a organização escolar, como instituição social para a sociedade e a partir dela, tem o objetivo de transmitir cultura como bem de consumo. Para tanto, faz-se necessário organizar o conteúdo, o tempo e o contexto das informações em um ambiente dinâmico e heterogêneo (LIBÂNEO, 2004). É importante que este local seja operacionalizado e administrado com compromisso, exigindo do seu responsável dedicação, formação, sensibilidade e potencial de gestão. Nesta linha de raciocínio, este trabalho apresenta como tema central a gestão educacional e a relação do gestor em sua prática gerencial. A pesquisa esteve inserida na linha Cidades, Cultura e Práticas Sociais do Programa de Mestrado em Políticas Sociais (non est) da Universidade Cruzeiro do Sul, com foco nas discussões sócio-educacionais. Os objetivos consistiram na revisão e análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; compreensão de sua relação com a administração escolar e; registro do perfil e percepção de Diretores de Escola da Educação Básica. A administração escolar é uma tarefa intricada e de extrema importância, logo, deve pautar-se na legalidade sem perder a capacidade de bom senso. A pesquisa se justificou diante da complexidade e relevância social da escola, o que exige estudos constantes na contribuição para rever processos e atualizar práticas pedagógicas e de gestão diante as rápidas mudanças e exigências sociais. Como procedimentos metodológicos tratou-se de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, de análise qualitativa, com gestores escolares, amparada por revisão bibliográfica e documental sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, história da educação e gestão escolar. Utilizando-se de entrevista semiestruturada (perguntas abertas e fechadas), segundo os pressupostos metodológicos de Severino (2007) e Minayo, Deslandes e Gomes (2007), contribuíram para os resultados 09 (nove) diretores de escolas estaduais da Zona Norte de São Paulo. Deduz-se que pelas características da função e de formação dos gestores, bem como as exigências para o cargo e tendo órgão diretivo comum (Secretaria da Educação), as respostas podem ser similares e reportadas para outras regiões. Como afirma Minayo, Deslandes e Gomes (2007), a escolha dos sujeitos para o estudo é aquela que possibilita a abrangência da totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões. A fundamentação teórica firmou-se em Gadotti (2000), Saviani (2001), Brzerzinski (2002), Libâneo (2004) e Lück (2007). Os resultados se apresentam da seguinte

maneira: a educação pós-governo militar foi marcada na história pela Constituição Federal de 1988 e aprovação da LDB 9.394/96. Para dar eficiência e legitimidade a esses preceitos legais do direito à educação, além da normatização, o financiamento e a maneira de gerir receberam bastante atenção da gestão pública e da comunidade acadêmica. O diretor de escola no Estado de São Paulo deve atender dois requisitos básicos: experiência docente na própria rede de ensino e ter o título de pedagogo. Na perspectiva de adequar a educação à linha administrativa formal, buscando qualidade de ensino, as questões pedagógicas têm caminhado para sistematização desenfreada, ignorando a variabilidade de trabalho e a liberdade pedagógica docente, quase a comprometer a tal gestão democrática, pois a medida é a avaliação em larga escala. Neste processo de gestão escolar, compete ao diretor o papel de liderança, administração das normas legais, econômicas e financeiras, adequação de calendário, gestão de materiais, supervisão do projeto pedagógico e gestão da comunidade escolar (LÜCK, 2007). Destacamos que os diretores entrevistados demonstraram bom domínio em suas atividades por meio do discurso conciso e objetivo de quem tem propriedade e expertise em suas funções. Os resultados mostraram formação profissional considerada boa frente à realidade da sociedade brasileira, pois todos os nove profissionais possuem duas formações de nível superior (Licenciatura Específica + Pedagogia), pois a Pedagogia é a formação comum e definida legalmente para as atividades de coordenação e administração escolar. Somado a isso, um era mestrando em educação (concluinte), cinco pós-graduados lato sensu em gestão escolar e três sem pós-graduação. Sobre o tempo de experiência no magistério, o diretor mais novo no sistema educacional tem 15 anos de trabalho e o mais experiente apresenta 33 anos, porém, na atividade de gestão escolar os números não são semelhantes, o mais recente com dois anos e o mais antigo há 15 anos. Sobre as dificuldades a frente da escola, (05) cinco afirmaram que a burocracia dificulta muito a administração e os afastam das questões pedagógicas, isto é, os problemas administrativos os distanciam dos professores e de suas atividades, pois o gerenciamento se dá em meio a muitas normas, resoluções e portarias, excesso de formulários em papel e on-line, além das exigências na prestação de contas. 01 (um) diretor apontou a comunicação com a comunidade escolar como fator de dificuldade e 03 (três) relacionaram os desafios a múltiplos fatores (desvalorização, gestão de pessoas e rotina desgastante). Por fim, os entrevistados registram o papel social assistencialista da escola da seguinte

forma: 3 (três) diretores acreditam que os programas assistenciais são exagerados e a escola deveria ser responsável somente pelo ensino, os outros (seis) são a favor dessas políticas, mas talvez realizadas por outras repartições. Por fim, os diretores julgam que a LDB é uma grande conquista social, mas merece adaptações, em geral a lei é vaga, não é funcional e a partir disso sua aplicabilidade fica comprometida, valorizando os dispositivos internos de cada Secretaria de Educação. Portanto, o trabalho nos leva a consideração de que os diretores possuem bom nível de formação e experiência na função. Eles não são unânimes quanto ao papel assistencialista da escola, mas têm noção das dificuldades socioeconômicas da comunidade escolar. Entendem que a LDB não dificulta o trabalho de gestão, mas as diferentes interpretações no nível macro de gestão acarretam muita burocracia e dificuldade na execução das atividades educacionais. Eles desejam valorização profissional, condições melhores de trabalho, normas mais específicas e menos complexas, anseiam por um grupo de trabalho mais coeso e satisfeito, aspiram por compromisso maior da família na educação dos filhos e vislumbram mais participação do próprio aluno em favor de resultados eficazes, tudo no sentido de se efetivar o previsto no rol de princípios educacionais quanto à gestão democrática e garantia no padrão de qualidade (artigo 3º da LDB 9394/96).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96.** Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 27 jul 2009.

BRZEZINSKI, I. (Organizadora). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, vol. 14 nº 2, São Paulo: abr/jun, 2000.

LÜCK, H. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.* **Em Aberto, Brasília,** v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Editora Vozes. Petrópolis. 2007.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 20ª edição, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 7ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

46

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A GESTÃO DA INFORMAÇÃO A SERVIÇO DO PLANO DE GESTÃO ESCOLAR

Michel Franklin de Oliveira
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
m8frank@gmail.com

Ana Claudia Carelle
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
ana.carelle@gmail.com

Sami Eduardo José Schinasi
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
samieletrica@ig.com.br

Sandra Lúcia Ferreira
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
07sandraferreira@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados obtidos pela exploração de dados gerados pelo Sistema de Avaliação Institucional (WebSai) de uma Escola Técnica (Etec) da Zona Leste nos anos de 2016 e 2017. O objetivo é analisar o recorte das demandas necessárias para melhorias de acordo com as respostas obtidas. O investimento não traz benefícios em profundidade, os processos são poucos explorados na sua potencialidade que são compreendidos como algo que possa contribuir e subsidiar ainda mais o trabalho dos educadores por meio de análises dos resultados estudando a sistematização e a possibilidade da geração de conhecimento e tomada de decisões no âmbito escolar, planejamento e replanejamento da Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP).

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional. Gestão da Informação. Plano de Gestão

Esse estudo explora aspectos do Centro Paula Souza (CPS) uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento

Econômico presente em 321 municípios. Tem como missão *promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo* (CPS, 2019) e para tanto, administra uma significativa rede de educação composta por 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 297 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e Superiores tecnológicos. Destaca-se deste amplo espectro de instituições educativas as Etecs cujo número de matriculados ultrapassa 213 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. Tais escolas oferecem atualmente 151 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados. Para esse estudo, em particular, dá-se ênfase para uma Etec situada na Zona Leste do município de São Paulo cujo gestão administrativa e pedagógica está sendo subsidiada pelo WebSAI, uma plataforma de avaliação institucional que anualmente consulta toda comunidade escolar: interna e externa: alunos(as), professores(as), funcionários(as), pais/mães/responsáveis de alunos(as), equipes de direção. O objetivo é coletar dados capazes de mapear a satisfação e o atendimento de expectativas destes stakeholders. Os dados coletados por ela possibilitam analisar os principais processos de funcionamento destacando, seus resultados, seu desempenho com o passar do tempo e o impacto na realidade social em que a instituição se insere.

A partir dos dados obtidos, a equipe docente inicia a elaboração do Plano de Gestão com o objetivo de buscar a evolução educacional/pedagógica, administrativa e estrutural da escola, sempre em reflexo aos trabalhos desenvolvidos de anos anteriores, analisando as contribuições positivas do trabalho da Comunidade Escolar e suas respectivas conquistas, bem como verificando as problemáticas que necessitam ser priorizadas para que não haja prejuízos em todo processo educacional, administrativo e estrutural que se pretende atingir em suas metas e que possibilitem estratégias contínuas de crescimento da Comunidade e da Unidade Escolar, subsidiando as ações administrativas e pedagógicas da Unidade Escolar, fundamentadas na visão, missão e valores.

As metas definidas no Plano de Gestão resultam dessa análise dos resultados do WebSAI, do Banco de Dados do CPS: Dados do Vestibulinho, Demandas de Curso, Taxa de Concluintes de Curso. Além de pouco explorado os resultados do WebSai.

Correlacionar os bancos de dados é outra proposta desse projeto, ou seja, fazer valer o investimento, e explorar tais bancos em profundidade os resultados destas plataformas.

A proposta do plano de gestão é pautada nos conceitos da Comunidade de Aprendizagem Profissional, que é uma oportunidade de aprendizagem estendida para estimular a aprendizagem colaborativa entre colegas dentro de um ambiente de trabalho, que nesse contexto, se estrutura na vivência do Plano de Gestão Escolar.

> Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola em sua globalidade. (VEIGA, 1995)

A metodologia proposta considera a análise documental e a abordagem quantitativa-qualitativa dos indicadores para monitoramento das diferentes demandas, que implica na compreensão com vista ao acompanhamento de tomada de decisões. A equipe gestora acessa e estudam conjuntamente as possíveis tomadas de decisão. A aprendizagem em equipe é o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade da equipe de criar os resultados que seus membros realmente desejam.

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe à docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, o consenso. (LIBANEO, 2007, p. 344)

As práticas participativas que tornam a escola uma comunidade de aprendizagem, uma comunidade democrática, favorecendo o ensino e a reflexão, valorizando os elementos internos do processo educativo, tendo consciência de que cada elemento possui sua parcela de responsabilidade, individual, bem como a implicação do trabalho coletivo. Neste sentido Libâneo (2007, p. 326) destaca que.

> […] a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades, responsabilidade individuais e de uma ação coordenada e controlada.

Favorecer o melhor acolhimento os professores – enaltecer com qualidades boas

- melhorar o clima – a relação entre pares e desenvolvimento de projetos coletivos.

WebSai – Investimento dos processos poucos explorados na sua potencialidade que são compreendidos como algo que possa contribuir e subsidiar ainda mais o trabalho dos educadores por meio de análises dos resultados explorando a sistematização e a possibilidade da geração de conhecimento. Este projeto investiga processos formativos desenvolvidos na Etec. Explora e propõe processos de acompanhamento/avaliação visando a aquisição de informações, a tutela e a distribuição de subsídios para os gestores e professores para o encaminhamento de tomada de decisão pautadas na Comunidade de Aprendizagem Profissional, que se estrutura na vivência de projetos de implantação de acompanhamento e de avaliação nas Etecs. Com a utilização de Ferramentas de Análise SWOT, Ciclo PDCA, além de Cronograma, Metas e Resultados esperados. A proposta do Plano de Gestão é que as tecnologias que transformam essa grande quantidade de dados brutos em informação útil para ações de aperfeiçoamento do trabalho educativo. Deste modo, a autoavaliação é condição indispensável para que a escola possa elaborar sua visão estratégica e seu plano de suporte estratégico. O Curso Técnico de Administração, por exemplo, oferta uma turma de manhã e duas turmas no período da noite. Possível alteração de uma das turmas do período da noite para o Curso de Marketing. A unidade poderia aproveitar muitos dos professores da unidade, e ser o diferencial das outras unidades da região, vale lembrar que somente uma Etec na região oferece esse curso (Etec X), diferente da oferta do curso de Administração que em diversas Etecs na região.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Claudia (Org.). **Gestão Contemporânea de Pessoas:** novas práticas, conceitos tradicionais. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento:** como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Editora SENAC, 2003. 425p.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. **Avaliação institucional:** teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 2008.

GUBA, Eggon. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração** / Egon G. Cuba, Yvonna S. Lincoln / tradução Beth Honorato. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. Ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, Heloisa et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SENGE; Peter. **Escolas que aprendem.** trad. Ronaldo Cataldo Costa - Porto Alegre; Artmed (2008).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

47

EFICÁCIA ESCOLAR: A LITERATURA SOBRE A ESCOLA FAZ DIFERENÇA

Wanderson Luís Teodoro
Adolfo Ignacio Calderón
Edivaldo Cesar Camarotti Martins

RESUMO: A linha de pesquisa em eficácia escolar surgiu como decorrência da reação ao pessimismo pedagógico instaurado pelo relatório Coleman. O presente texto apresenta uma análise de 3 estudos estrangeiros traduzidos para a língua portuguesa, os mesmos que introduziram no campo acadêmico-científico a expressão "a escola faz a diferença", apontando para fatores intraescolares que influenciam nos resultados da aprendizagem. Esses estudos são considerados os precursores da linha de pesquisa em eficácia escolar, a qual tem como objeto de estudo os fatores intraescolares que podem influenciar nos resultados da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Eficácia escolar. Fatores intraescolares. Desempenho escolar

INTRODUÇÃO

Considera-se como o marco inicial dos estudos sobre os fatores que influenciam nos resultados escolares a publicação do Relatório Coleman (COLEMAN, et al, 1966) na década de 1960, nos EUA, cujo relatório apontou que o desempenho escolar dos estudantes estava diretamente relacionado com a origem familiar e o nível socioeconômico, e que a escola não fazia diferença nos resultados de aprendizagem. A reação às conclusões do Relatório Coleman que relegavam ao fracasso as políticas voltadas para as ações escolares teve início na década de 1970, quando alguns pesquisadores começaram a contestar tais resultados e mostrar que a escola pode fazer a diferença no desempenho dos estudantes através de fatores e ações intraescolares, dando início à linha de pesquisa em eficácia escolar "com o objetivo de compreender e conhecer, em cada contexto social, as várias características da escola que podem

interferir no desempenho dos alunos" (SOARES, 2002, p. 8).

Este texto foi produzido no contexto das pesquisas em eficácia escolar, a partir dos resultados parciais de pesquisa em andamento e em fase de conclusão, realizada no curso de mestrado do programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas) e tem como objetivo apresentar uma análise de 3 estudos presentes na obra de Brooke e Soares (2008) - que é uma obra de referência nos estudos sobre eficácia escolar no Brasil – e que expressam a reação aos resultados do Relatório Coleman, isto é, os estudos que começaram a mostrar que a escola faz a diferença nos resultados da aprendizagem.

Para atingir o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de revisão de literatura, tomando-se como corpus referencial os 3 estudos estrangeiros (MADAUS ET AL, 1980; RUTTER ET AL, 1979; MORTIMORE ET AL, 1988), traduzidos para a língua portuguesa em Brooke e Soares (2008) que apontaram, a partir da década de 1970, fatores intraescolares que influenciam nos resultados do desempenho escolar. O Quadro 1 lista os três estudos analisados no presente texto:

Quadro 1 – Relação dos estudos analisados e publicação da tradução

Autoria	Título da obra	Título da tradução da obra publicada em Brooke e Soares (2008)
Madaus et al (1980)	School Effectiveness: a reassesment the Evidence	Eficácia Escolar: Reavaliando Evidências.
Rutter et al (1979)	Fifteen Thousand hours: Second Schools and their effects on Children.	Quinze mil horas: escolas secundárias e seus efeitos nos alunos.
Mortimore et al (1988)	School Matters	A escola tem importância.

Fonte: Construído pelos autores

DESENVOLVIMENTO

O primeiro estudo analisado foi Madaus et al (2008). O autor se utilizou do termo insumo para descrever os recursos "fiscais, físicos, individuais e pedagógicos associados a educação escolar" e do termo resultados para "descrever o desempenho escolar" oriundo da "interação entre as experiências de aprendizagem fornecidas ao aluno e a sua reação". Em relação aos recursos, apontou que "o que as pessoas fazem com seus recursos e instalações é provavelmente mais crítico para o desenvolvimento dos alunos" e que "o que importa é como toda essa infraestrutura será usada e por quem" (MADAUS et al, 2008, p. 137).

Em relação ao fator clima escolar, apontou uma expressiva influência de cerca de 80 por cento no desempenho escolar quando "variáveis de clima entram primeiro nas análises de regressão" (MADAUS et al, 2008, p.138), destacando ainda o desempenho escolar positivo em escolas com nível de disciplina relativamente rígido.

O estudo também apontou a influência de fatores docentes como a qualificação dos professores, métodos de ensino e expectativas em relação ao dever de casa, fatores da escola como a realização de avaliação e reforço individual, fatores familiares e dos alunos, no que se refere à percepção que os mesmos tinham das escolas. Por todo esse conjunto de resultados, os autores concluíram que haviam "fortes evidências da influência de fatores escolares no desempenho do aluno" (MADAUS et al, 2008, p.139).

O estudo de Rutter et al (2008) realizado em 12 escolas secundárias da periferia de Londres concluiu que existem diferenças entre as escolas no que tange ao índice de frequência, comportamento e delinquência e que, "no geral escolas com alto nível de frequência e bom comportamento tendem a ter altos níveis de sucesso nos exames". O quadro seguinte apresenta um resumo dos principais resultados do referido estudo:

Quadro 2 - Resumo das conclusões do estudos de Rutter et al (2008) sobre escolas secundárias

1	Sucesso nos exames, frequência, indisciplina e frequência juvenil nas escolas secundárias variavam enormemente e resultam de experiências durante os anos passados na escola secundária.
2	Há uma relação causal entre o processo escolar e a aprendizagem dos alunos, que talvez o ponto mais crucial seja a configuração das correlações com o processo escolar, podendo se inferir que é bastante provável que os processos escolares, de fato, influenciam os alunos.
3	A liberdade da escola em se organizar e a liberdade dos professores em tomarem suas decisões de como interagir com as crianças para as quais lecionam podem propiciar aos estudantes oportunidades para aprimorarem seu comportamento e desempenho.
4	A punição pode ser uma maneira eficaz de controle de comportamento, entretanto, no contexto de uma escola, as formas de aplicação de punição e a frequência em que é usada poderão funcionar como mensagens para os outros alunos, e criarão uma atmosfera que pode ter efeito contrário ao que foi pretendido sobre o aluno transgressor.
5	O comportamento e o desempenho dos alunos tendiam a ser melhores quando as escolas forneciam condições agradáveis de estudo, fato que influenciava positivamente nos resultados escolares.
6	Pode haver grupos na escola que são indiferentes ao sucesso acadêmico por se sentirem incapazes de atingir esse tipo de sucesso e assim precisam estabelecer objetivos em outras direções. Tal influência pode ser combatida com recompensas e satisfações para os alunos menos capazes e introduzindo medidas para garantir que suas necessidades sejam supridas.

Fonte: Construído pelos autores

Com esses resultados, Rutter et al (2008, p. 143) concluíram que as escolas "realmente têm uma grande influência no desenvolvimento dos alunos" e que "faz

diferença" nos resultados da aprendizagem os fatores intraescolares das instituições que os estudantes frequentam.

Mortimore et al (2008) realizou um estudo em 50 escolas na Grã-Bretanha, com alunos de 7 aos 11 anos. O quadro abaixo apresenta os principais resultados:

Quadro 3- Resumo dos resultados do estudo de 50 escolas primárias na Grã-Bretanha

1	Diferentes resultados no desempenho dos estudantes se dão por "vários fatores" como idade, classe social, sexo e raça.
2	O desempenho inicial é um bom preditor do desempenho futuro do estudante.
3	Há a necessidade de considerar a diferença dos estudantes admitidos ao se comparar escolas em relação ao desempenho de seus alunos.
4	Professores consideraram que áreas pessoais e sociais eram tão importantes quanto as cognitivas para o bom desempenho dos alunos.
5	Tamanho da família é um fator relacionado a resultados educacionais.
6	Escolas que eram mais eficazes em estimular o progresso em matemática tinham a tendência em ter uma boa influência do progresso em leitura.

Fonte: Construído pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tais resultados, os autores também concluíram que "as escolas realmente fazem a diferença!" (MORTIMORE et al, 2008, p. 200), em contraposição aos resultados do Relatório Coleman, que atribuíam a diferença nos resultados da aprendizagem ao nível socioeconômico e ao background familiar dos alunos.

A reação ao pessimismo pedagógico instaurado pelo Relatório Coleman no final da década de 1960, que relegava ao fracasso as políticas de melhoria da aprendizagem pautadas nas ações intraescolares deu início à linha de pesquisa em eficácia escolar. Os estudos pioneiros dessa linha de pesquisa, os mesmos que analisamos neste texto, apontaram, em síntese que não são apenas fatores externos como o nível socioeconômico e background familiar que influenciam os resultados escolares, mas que determinados fatores intraescolares também podem influenciar na aprendizagem.

Atualmente os estudos em eficácia escolar estão atraindo um número cada vez maior de pesquisadores interessados em entender o que pode tornar uma escola eficaz, isto é, uma escola que consegue promover o desenvolvimento integral de todos e cada um de seus alunos, indo além do esperado, quando consideradas as condições prévias dos alunos (MURILLO TORRECILLA, 2005). São estudos essencialmente pedagógicos, que se debruçam na compreensão de fatores intraescolares que contribuem para o sucesso escolar, isto é, no campo de estudos sobre eficácia escolar (MARTINS; CALDERÓN, 2015).

REFERÊNCIAS

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational laboratory,** 1966. Disponível em: <http://www.nwrel.org/scpd/esp/esp95.html>. Acesso em: nov. 2014.

MADAUS, et al. *School Effectiveness:* a Reassesment of the Evidence. New York:MacGraw-Hill Book Company,1980. In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. *Boas práticas escolares e avaliação em larga escala:* a literatura ibero-americana em questão. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 26, n. 62, p. 264-293, maio/ago. 2015.

MORTIMORE, Peter. et al. *A importância da escola.* A necessidade de se considerar as características do alunado. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MURILLO TORRECILLA, F. J. *La Investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como motor para el incremento de la Calidad Educativa en Iberoamérica.* REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,** Madrid, v. 3, n. 2, 2005.

RUTTER, Michael. et al. *Conclusões. Especulações e implicações.* In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008c.

SOARES, J. F. et al. **Escola Eficaz:** um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, FAE, GAME: Fundação Ford, 2002.

48

CURSO SUPERIOR TECNÓLOGO EM RADIOLOGIA: A FORMAÇÃO COMPREENDIDA POR MEIO DE ESTUDOS DE MATRIZES CURRICULARES

Wellington Oliveira Soares
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
wellington.soares@hc.fm.usp.br

Júlio César Pereira
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGE
julio_pereira@live.com

Sandra Lúcia Ferreira
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) – PPGP-GE
07sandraferreira@gmail.com

RESUMO: O presente estudo investiga a formação do Tecnólogo, profissional de nível superior, responsável por gerenciar equipe multidisciplinar, na área da saúde incluindo a supervisão das aplicações das técnicas radiológicas em Instituições de Saúde. Justifica-se o estudo pela insuficiência formativa dos concluintes do curso que integram um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico e diversificado (Medicina nuclear, Radiologia industrial, forense,etc) e exigente na perspectiva interdisciplinar envolvendo conhecimentos, anatômicos, patológicos e psicossociais. O objetivo do estudo busca analisar matrizes curriculares, de Intuições de Educação Superior(IES) e propor aspectos curriculares correspondente as necessidades mercadológicas e tecnológicas no que tange a profissão do tecnólogo em radiologia, por meio de competências, habilidades, bases tecnológicas que possibilitaram uma análise das implicações entre si. A metodologia propõe uma análise descritiva/comparativa em matrizes curriculares de instituições de ensino superior, com vistas a delimitar os contornos formativos propostos por diferentes IES. Os resultados indicam que as matrizes têm tendência a formação voltada para aptidão técnica em detrimento da formação mais holística dos estudantes. Recomenda-se a continuidade do estudo propondo novas perspectivas curriculares ao processo formativo na área da radiologia.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão. Curso tecnólogo de Radiologia. Processos formativos. Matrizes curriculares

Inicialmente esse estudo procurou identificar marcos históricos que norteiam o Curso Tecnológico em Radiologia reconhecido como um curso de nível superior com duração 2400 horas enquadrado no eixo tecnológico de Ambiente e Saúde no qual compreende tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde. Para chegar ao nível da Educação Superior o histórico do curso remonta o ano de 1895, data do surgimento da radiologia definida a partir da descoberta experimental dos raios x pelo físico alemão Wilhelm Conrad Roentgen, a primeira radiografia foi realizada em 22 de dezembro de 1895, neste dia Roentgen expôs a mão esquerda de sua esposa no chassi com um filme fotográfico, fazendo incidir a radiação oriunda do tubo por cerca de 15 minutos, quando revelado o filme, lá estava para confirmação de suas observações, a figura da mão de sua esposa e seus ossos dentro das partes moles menos densas, para a época e até os dias atuais essa descoberta revolucionou a medicina, pois a partir de então havia sido possível a visão do interior do paciente sem cortes cirúrgicos, o método evoluiu e assumiu uma abrangência universal na pesquisa diagnóstica e terapêutica do ser humano. No Brasil a formação, bem como a legalização da referida profissão transcorre após a criação e aplicabilidade da Lei Federal nº 1234 (1950), confere direitos e vantagens a servidores que operam com Raios X e substâncias radioativas. Conseguinte em 1985, surge de fato o profissional técnico em radiologia, embasado na publicação da Lei. 7.394/85 que regula o exercício da profissão de técnico em radiologia, e dá outras providências. Art. 1º, Os preceitos desta Lei regulam o exercício da profissão de Técnico em Radiologia, conceituando-se como tal todos os Operadores de Raios X que, profissionalmente executam as técnicas: I - radiológica, no setor de diagnóstico; II - radioterápica, no setor de terapia; III - radioisotópica, no setor de radioisótopos; IV - industrial, no setor industrial; V - de medicina nuclear. No que se refere a datas históricas brasileiras o reconhecimento desta profissão, de fato e de direito, aconteceu em meados de 2010, com o seu devido registo CBO – Código Brasileiro de Ocupações (MT – nº 3.241). O tecnólogo em radiologia tem formação superior autorizado conforme a resolução CNE/CP nº 03/2002, fundamentado no parecer nº 29/2002, estruturado nos art. 39 e 44 da LDB 9394/96). Possui também uma relação direta com a gestão da Saúde e Segurança, visando a análise de riscos à saúde, à segurança, ao atendimento à legislação de saúde e segurança. Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores

de Tecnologia (CNCST) o Tecnólogo em radiologia, executa as técnicas radiológicas, no setor diagnóstico, radioterápicos, no setor de terapia; no setor de radioisótopos; industrial, no setor industrial e de medicina nuclear, atuando conforme as normas de biossegurança e radioproteção em clínicas de radiodiagnóstico, hospitais, e etc. "O CNCST, lançado em 2006, é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores, instituições de ensino (educação) tecnológica e público em geral, serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica" (CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS SUPERIORES, 2014). De acordo com o Artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 03/2002, os tecnólogos em radiologia devem ter formação suficiente para incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; incentivar a produção e a inovação científico tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; e garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular. Em sua aplicabilidade e sua multiplicidade o profissional tecnólogo em radiologia tende a exercer funções complexas na qual estão inclusas terapias e diagnósticos por variados métodos de imagens, para isso os cursos tecnológicos em radiologia necessitam oferecer uma matriz curricular adequada para atender a demanda mercadológica e os avanços tecnológicos. "O curso tecnológico ou de graduação tecnológica, forma tecnólogos para o mundo do trabalho, sendo mais focados, específicos e com duração suficiente e adequada para preparar profissionais para o mercado de trabalho local/regional." (PRADO, 2006, p. 166). A partir de 2002, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 3/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002, foram implantados cursos de tecnólogo em Radiologia com apoio do Conselho nacional dos

Técnicos em Radiologia (CONTER). Atualmente cerca de 200 cursos superiores de tecnologia em Radiologia estão em funcionamento no Brasil, ofertando mais de trinta mil vagas anuais. O CONTER conta com mais de cem mil profissionais técnicos e mais de dez mil profissionais tecnólogos inscritos e em condições de exercício profissional na Radiologia (CONAE, 2018). Nos anos 70 o Ministério da Educação e Cultura – MEC e o Departamento de Assuntos Universitários (DAU), implantaram cursos superiores de tecnologia em diversas regiões brasileiras, de maneira pensada, assim obtendo resultados positivo em sua grande maioria(retirar), ampliando o número de profissionais na área, porém com fragilidade nos processos formativos. O objetivo da pesquisa é propor aspectos curriculares contendo inclusive formas de avalição do curso superior de tecnologia em radiologia, e que corresponda as necessidades mercadológicas e tecnológicas que permeiam a profissão do tecnólogo em radiologia. Para tanto, se fez necessário um acompanhamento direto das matrizes curriculares e demanda de mercado, quanto as tecnologias e a aplicabilidade baseado na matriz do curso. Importante destacar que as atividades que envolvem o profissional tecnólogo em radiologia ganham destaque crítico devido: o efeito biológico da radiação ionizante, quando ultrapassam os limites de doses para tecidos e órgãos, quando os critérios de radioproteção não são aplicados corretamente. Para esse estudo apresento resultados e uma metodologia que se propôs a analisar 03 matrizes curriculares de IES distintas, identificadas por instituição 1, 2 e 3. O acesso às matrizes pode ser assim descrito: IES 1 e 2: contato direto com o coordenador e direção do curso tecnológico em radiologia; IES 3: domínio público via internet no site oficial da instituição. As categorias definidas para exploração e análise descritivas das matrizes curriculares compreendem: competências, habilidades, bases tecnológicas que possibilitaram uma análise das implicações entre si.

Como resultados prévios, a IES 1, apresenta sua matriz curricular por eixos temáticos e módulos: Módulo – Básico 1 (400 horas) – Eixo iniciação em radiologia, módulo- básico 2 (400 horas) – Eixo tecnologia, saúde e sociedade, Módulo – Básico 3 (400 horas) – Eixo tecnologia em radiologia, módulo- avançado 1 (400 horas) – Eixo políticas prevencionistas, módulo- avançado 2 (400 horas) – Eixo tecnologias especiais aplicadas na aquisição de imagens, módulo- avançado 3 (400 horas) – Eixo gestão e emergências, total de 2.400 horas dividas em módulos do básico ao avançado. A IES 2, apresenta sua matriz curricular dividido em módulos sendo: A, B, C, D,

E e F, contemplando um total de 3.000 horas, acrescentando de forma optativa a disciplina de libras contemplando assim acréscimo de mais 40 horas no seu currículo, dispondo também de parte das suas disciplinas na modalidade EAD. Para a IES 3, sua matriz transcorre em um total de 6 semestres, 3 anos, cada semestre totaliza 480 horas, sendo dividido entre disciplinas básicas e disciplinas profissionais, resultando em 2.880 horas, divididos em 2.400 horas + 160 horas de trabalho de graduação + 240 horas em práticas profissionais + 80 horas de atividades extracurriculares e disciplinas optativas. Os resultados das análises categoriais indicam que o currículo, de maneira geral, dos cursos superiores de tecnologia em radiologia envolve conhecimentos de anatomia, biologia, fisiologia, microbiologia, física das radiações, proteção radiológica, radiobiologia, equipamentos e tecnologias, gestão em saúde, técnicas e modalidades de terapias e diagnóstico por imagens, dentre outros temas pertinentes, os resultados apresentados até o presente momento são prospectos, visto que a pesquisa encontra se em fase de desenvolvimento. Em sua prática o tecnólogo em radiologia executa funções voltadas a proteção radiológica, controle de qualidade, realização de exames de diagnóstico por imagem, gestão dos serviços de diagnóstico, docência, terapias que utilizam radiações do tipo ionizantes, etc. Marsden (2009) identificou dificuldades vivenciadas por tecnólogos em alguns aspectos da sua atuação como: inexperiência na execução de exames, não saber lidar com o paciente, precariedade dos recursos tecnológicos, insegurança para solucionar casos e para defender um posicionamento quando o exame não apresenta a qualidade esperada. Parto da premissa que o objeto que orienta todo e qualquer sistema de formação e a organização curricular. Subsequentemente as fases em desenvolvimentos trará a descrição da parte histórica da profissão e da radiologia, a atuação e especificidades do tecnólogo em radiologia para a medicina e uma proposta de uma matriz curricular adequada com o mercado de trabalho e o momento tecnológico.

REFERÊNCIAS

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Educação e mercado de trabalho:** análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

MARSDEN, M. **A Indissociabilidade entre teoria e prática:** experiências de ensino na formação de profissionais de saúde nos níveis superior e médio. (Mestrado). Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2009.

BRASIL. MEC/SETEC. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – 2016.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 21 Junho. 2019.

Diretrizes Curriculares Nacionais – Cursos Superiores De **Tecnologia Em Radiologia – 2018.** Disponível em: <http://conter.gov.br/pdf/upload/upload/DCNsTecnologo.pdf> - Acesso em: 23 Junho. 2019.

LEI Nº 1.234, de 14 de Novembro de 1950. Confere direitos e vantagens a servidores que operam com Raios X e substâncias radioativas. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1234.htm - > - Acesso em: 23 junho de 2019.

LEI Nº 7.394, de 29 de outubro de 1985. Regula o exercício da profissão de técnico em radiologia, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.conter.gov.br/uploads/legislativo/lei739485.pdf - > - Acesso em: 22 junho de 2019.

Classificação Brasileira de Ocupações, MT – nº 3.241, Pág: 541. Disponível em:<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/CLASSIFICA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA-DE-OCUPA%C3%87%C3%95ES-MEC.pdf. - > - Acesso em: 20 junho de 2019.

Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, nº 03/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf> - Acesso em: 20 junho de 2019.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96. Pág: 20. Disponível em:< https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf - > - Acesso em: 21 junho de 2019.

49

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ANÁLISE DAS NORMAS REGULADORAS

Juliana Alvim Norberto
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais
juliana.alvim@ifsp.edu.br

Angela Maria Martins
Universidade Cidade de São Paulo
ange.martins@uol.com.br

RESUMO: Este estudo analisa as normas institucionais que regulam a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de São Paulo - IFSP e suas potencialidades no que concerne aos demandatários dessa Política matriculados nos campi da Instituição. Trata-se de estudo qualitativo embasado na análise de conteúdo das fontes documentais como resoluções e relatórios oficiais disponibilizados nos endereços eletrônicos da Instituição, busca-se o reconhecimento de elementos utilizados para implantação da política proposta no Programa Nacional de Assistência Estudantil – (PNAES), aprovado via Decreto n.º 7.234, de 19 de 2010 pelo Ministério da Educação. A análise permite identificar que a Instituição preconiza critérios para atender aos objetivos propostos na política do PNAES - ancorado na esfera federal - com a implantação do Programa de Assistência Estudantil no ano de 2011 e sua consolidação como Política no ano de 2014.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência Estudantil. Institutos Federais. Política Educacional

INTRODUÇÃO: O PROBLEMA

Esta comunicação integra investigação maior do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, apresentando e discutindo a Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, regulamentada pelo

Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o propósito de analisar as diretrizes que fundamentam seu escopo legal e normativo, com base em fontes documentais. O estudo visa o levantamento, a sistematização e contribuições com as análises das condições de atendimento ao segmento estudantil no campus avançado de São Miguel Paulista, com a finalidade de elaboração de um relatório de subsídios para o seu aprimoramento na gestão do Instituto.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo qualitativo que, segundo (ANDRÉ, 2007, p.123), de um lado, objetiva a geração de conhecimentos novos, gerais, organizados, válidos e transmissíveis; de outro, a investigação qualitativa busca o questionamento sistemático, crítico e criativo. A análise teórica se aprofunda se for incrementada com dados de realidade, identificados na base documental disponível, pois esta permite que se vá aprimorando a reflexão, à medida que fornece elementos efetivos para o esboço de um novo panorama conceitual. Serão analisadas e discutidas as seguintes fontes documentais: Resolução n.º 351, de 10 de junho de 2011 – Aprova o Programa de Assistência Estudantil do IFSP; Resolução n.º 135, de 4 de novembro de 2014 - Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFSP e Resolução n.º 136, de 4 de novembro de 2014 – Aprova a Normatização dos Auxílios da Política de Assistência Estudantil do IFSP. Para processamento, organização e discussão dos dados será utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; CELLARD, 2012).

FUNDAMENTOS

O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES estabelecido pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010 tem por finalidade ampliar a permanência de jovens, prioritariamente oriundos de rede pública da educação básica e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio matriculados na educação superior pública e conforme o artigo quarto: "ações de assistência estudantil serão executadas [...], abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente". (BRASIL, 2010).

No IFSP as ações relacionadas à Assistência Estudantil se iniciaram em 2011 a partir da aprovação da Resolução n.º 351, de 10 de junho de 2011, que estabeleceu as diretrizes iniciais da execução das ações de Assistência Estudantil nos campus,

por meio da implantação e do desenvolvimento do Programa de Assistência Estudantil tendo como critério orientador a vulnerabilidade social dos estudantes, compreendida como processo de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e culturais e sua capacidade de reação, analisada através de concepções éticas, levando em consideração aspectos político-pedagógicos e socioeconômicos. De acordo com o artigo oitavo do capítulo IV da Resolução n.º 351 de 2011 cada campus deverá elaborar o projeto de Assistência Estudantil considerando o perfil socioeconômico dos estudantes. No ano de 2014 a Resolução n.º 351 de 2011 é revogada e a Assistência Estudantil como Programa é consolidada como Política de Assistência Estudantil com a aprovação da Resolução n.º 135, de 4 de novembro de 2014 que tem por finalidade ampliar o atendimento aos estudantes, além dos critérios previstos no Decreto n.º 7.234 de 2010 desenvolvendo atividades que possibilitem a permanência e êxito dos estudantes no seu percurso formativo. Um dos aspectos que subsidiam o aprimoramento dos processos administrativos e metodológicos na Resolução n.º 135 de 2014 foi a criação da Comissão Central Permanente de Assistência Estudantil - COPAE, que conforme o artigo sétimo "é um órgão colegiado, propositivo, consultivo de Assistência Estudantil que auxilia a Pró-Reitoria de Ensino na implementação, regulação, planejamento, acompanhamento e avaliação da Política de Assistência Estudantil do IFSP" que visa melhorarias das ações desta Política. Os procedimentos referentes ao pagamento dos auxílios financeiros são regulamentados pela Normatização dos Auxílios da Política de Assistência Estudantil do IFSP aprovada pela Resolução n.º 136 de 4 de novembro de 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das normas reguladoras os resultados preliminares indicam que para alcançar os objetivos da política educacional propostos no Programa Nacional de Assistência Estudantil, o IFSP institucionalizou ações que aprimoraram os procedimentos metodológicos e possibilitou a consolidação da Política de Assistência Estudantil com uso de critérios que contribuem para a mitigação das desigualdades sociais, ampliando as condições de permanência e êxito dos estudantes e também promovendo melhorias no desempenho escolar. Além disso, observamos que a Política de Assistência Estudantil no IFSP contempla variadas dimensões de apoio, dentre elas a destinação de recursos voltados à manutenção do estudante no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação.* **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCAR, v.1, nº. 1, p. 119-131, set. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 08 mai. 2018.

_____. **Decreto Federal n.º 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília: Palácio do Planalto, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em 29 ago. 2018.

CELLARD, André. *A análise documental.* Tradução por Ana Cristina Nasser. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Resolução n.º 351, de 10 de julho de 2011.** Aprova o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Disponível em<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/155-assistenci-estudantil?showall=&start=3>. Acesso em 26 set. 2018.

_____. **Resolução n.º 135, de 4 de novembro de 2014.** Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP. Disponível em <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/155-assistenci-estudantil?showall=&start=3>. Acesso em 26 set. 2018.

_____. **Resolução n.º 136, de 4 de novembro de 2014.** Aprova a Normatização dos Auxílios da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP. Disponível em <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/155-assistenci-estudantil?showall=&start=3>.Acesso em 26 set. 2018.

50

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE UMA ESCOLA DO CENTRO PAULA SOUZA SOBRE EVASÃO

Márcio de Paula Evangelista
Universidade Cidade de São Paulo
Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais
marcio.pevangelista@gmail.com

Júlio Gomes Almeida
Universidade Cidade de São Paulo
Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais
gomes_almeida@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa cujo objetivo é identificar percepções de alunos matriculados no Ensino Médio integrado à educação profissional, analisando os motivos da evasão nesta modalidade. Como abordagem de pesquisa adotou-se pela perspectiva quanti-qualitativa que serão coletados por meio de questionário proposto a alunos evadidos e realização de grupo focal com alunos que se encontram em processo de evasão. Como apoio teórico, recorremos a trabalhos de autores que vêm se preocupando com a evasão escolar, entre os quais destacam-se, Abramovay & Castro (2003), Aranha (2006) e Figueiredo & Salles (2016). Os dados iniciais, colhidos por meio de revisão de literatura e análise de documentos, apontam que as causas da evasão escolar na educação profissional no Brasil relacionam-se a falta de clareza na escolha do curso, lacunas formativas em etapas anteriores, dificuldades financeiras e influência de amigos. Esta pesquisa está em curso e não há resultados conclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Ensino Médio. Evasão

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados iniciais de pesquisa que assume como objeto de estudo a evasão escolar em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de uma Escola Técnica do Centro Paula Souza, na cidade de São Paulo. Tem como objetivo principal

identificar os motivos que levam os alunos abandonarem a escola. A compreensão desses motivos se apresenta como um aspecto importante, pois possibilita a construção de projetos de intervenção que contribuam para a permanência na escola, assegurando assim o direito a educação.

Conforme revela a literatura consultada, a evasão acaba sendo uma opção extrema que o discente é obrigado a fazer, premido por fatores internos ou externos à escola. Tal opção surge após um período de sofrimento, qual o aluno apresenta-se em silêncio. A escola, muitas vezes não percebe ou quando percebe não tem instrumento de intervenção eficaz.

A evasão provoca incômodos nos educadores que muitas vezes se deparam diante de situações que se apresentam sem solução. Essa situação revela um processo de insatisfação que é o objeto deste estudo. Assim, relacionada a minha experiência, que ao longo de quase dez anos trabalhando com educação profissional, tenho observado o percurso formativo do aluno e as adversidades as quais eles são submetidos.

Compreender os motivos da evasão de alunos tem relevância pessoal e social. Pessoal por constituir em oportunidade de conhecer melhor a realidade onde atuo, o que pode possibilitar o desenvolvimento de ações que visem minimizar o problema e social uma vez que a sistematização e produção de conhecimento desse trabalho poderá ajudar outros pesquisadores ou pessoas interessadas no assunto na compreensão do problema e intervenção na realidade.

EVASÃO NO ENSINO MÉDIO: DESAFIO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A evasão escolar tem sido objeto de preocupação de diferentes instâncias e agentes do sistema nacional de educação uma vez que ela evidencia a não garantia do direito à educação previsto no artigo 205 da Constituição Federal. Estudos produzidos pelo Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, revelam dados importantes sobre a evasão e incentiva a discussão de alternativas para evitá-la.

Embora o número de alunos que buscam o ensino profissionalizante integrado seja muito pequeno se comparado aos números de matriculados na educação básica, é possível perceber que o percentual corresponde a quantidade de jovens que abandonam seus sonhos. A evasão nesta modalidade de ensino apresenta-se mais grave uma vez que o ingresso e a permanência na escola técnica são resultados de um

grande esforço, uma vez que o aluno ingressa por meio de um processo seletivo e a conclusão do curso técnico aumentará a chance de o indivíduo inserir-se no mercado de trabalho.

De acordo com a pesquisa realizada por Abramovay & Castro (2003, p.535), destacam-se entre os principais motivos que levam o aluno a desistir, as situações de trabalho e mudança de residência. "Os motivos mais citados foram, na maioria das capitais: teve que trabalhar, mudança de cidade ou bairro e cansaço/desmotivação; gravidez, falta de dinheiro; doença; reprovação".

Aranha (2006, p.308) entende que:

> No ensino profissional, a evasão escolar ainda necessita compreensão e ações, já que sua introdução na educação faz parte da história de desenvolvimento do Brasil, tendo seu início em meados do século XX com a criação das escolas de aprendizes e artífices, pelo Governo Federal em 1909.

Em estudo recente sobre a educação profissional e evasão escolar, Figueiredo e Salles (2016, p.20), menciona que as causas da evasão escolar se distinguem para as categorias: lacunas na escolha do curso, fatores escolares, dificuldades pessoais, influência de amigos, oportunidades e desinteresse institucional e/ou governamental.

CAMINHOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa será adotada a abordagem quanti-qualitativa e os dados de campo serão coletados por meio da proposição de um questionário a alunos evadidos da unidade pesquisada no período compreendido entre 2015 a 2018 e realização de (entrevista ou grupo focal) com alunos que se encontram em processo de evasão para aprofundar categorias definidas a partir da análise das respostas do questionário.

A escola escolhida como local da pesquisa pertence ao Centro Paula Souza e está localizada em uma região central da cidade de São Paulo e oferece o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A forma de ingresso é por meio de uma seleção realizada com uma prova, a proporção de candidatos por vaga varia de um curso para outro, mas conseguir uma vaga na escola é considerado uma vitória por muitos alunos. Mesmo assim a quantidade de alunos que abandonam a escola é muito grande. Em 2018 o índice de evasão foi de 11% no primeiro ano, 16.5% no segundo ano e de 20% no terceiro ano, considerando-se que a unidade oferta anualmente 40 vagas por curso,

que são: Administração, Eletrônica, Logística, Secretariado e Segurança do Trabalho. O currículo está dividido em três anos, ou seja, a escola deveria ter cerca de 600 alunos, porém podemos afirmar que 95 jovens abandonaram a escola, considerando alunos do 1º, 2º e 3º ano.

Os dados quantitativos coletados por meio do questionário serão tabulados e registrados como gráficos estatísticos, assim como os dados qualitativos coletados por meio do grupo focal serão categorizados e submetidos a análise do discurso, conforme proposição de Szymanski & Cury (2004, p.357).

PERMANÊNCIA NA ESCOLA: UM DESAFIO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Os dados iniciais, coletados por meio de revisão de literatura e análise de documentos oficiais, revelam que a evasão no ensino médio vem sendo objeto de preocupação para os sistemas de ensino. Trata-se de um fenômeno que vêm ocorrendo em todo território Nacional.

Estes altos índices de evasão no ensino médio vem sendo objeto de preocupação de formuladores e gestores de políticas educacionais, que vem sendo expressa em trabalhos acadêmicos, na formulação de novas políticas educacionais e proposição de reformas, sob o argumento de tornar a escola mais atrativa aos jovens. E é essa preocupação que orienta a pesquisa cujos resultados iniciais são apresentados neste trabalho.

Há duas questões importantes a serem verificadas junto aos alunos: se eles percebem outros motivos e o que eles acham que deveria ser feito no sentido de favorecer a permanência na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa cujos dados parciais buscamos apresentar encontra-se em fase inicial, foi realizada uma consulta à literatura sobre o tema com vistas a identificar quais são os motivos da evasão ali indicados para então buscar compreendê-los no contexto social e histórico em que, apesar do direito ao acesso e permanência na educação básica estarem legalmente garantidos, ainda se verifica alto índice de evasão no ensino médio.

Conforme anteriormente anunciado, alguns motivos foram identificados na literatura e foi possível também verificar que muitos deles estão relacionados à

desigualdade social e às outras desigualdades dela decorrentes tais como a desigualdade no acesso à educação, aos bens culturais e de laser e a outras conquistas sociais.

Até o presente, foi possível realizar consulta à literatura, a bases de dados do INEP sobre evasão no ensino médio e elaborar o instrumento de coleta junto aos alunos, com vistas a identificar percepções destes sobre evasão e eventuais ideias que eles tenham para resolução deste problema.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio:** múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002825> Acesso em: 05 jun. 2018.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. *Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões.* **Ensaio: aval.pol.públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr. 2017 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200356&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016.** Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 03 jun. 2018.

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. *A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica:* pesquisa e prática psicológica. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 9, n. 2, p. 355-364, Ago. 2004 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 ago. 2019.

51

O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A SUA RELAÇÃO COM OS DISCENTES

Fernanda Evelin Camarço de Souza
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação
fernandaevelin@gmail.com

RESUMO: Este artigo é um recorte de pesquisa que investigou as expectativas do poder público, expressas em Normativas e Legislação de Pós-Graduação e as expectativas dos pós-graduandos de um Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais. O estudo foi realizado a partir de um Modelo de Acompanhamento e Avaliação (MODAV), respaldado em dupla justificativa: por um lado cumprir os requisitos de avaliação estabelecidos legalmente pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por outro buscou apresentar um processo inovador de autoavaliação envolvendo a participação dos estudantes, compreendendo um processo formativo em que todos devem estar comprometidos. A pesquisa foi de cunho exploratório-descritiva e parte de um estudo longitudinal, implantado em 2015, numa Universidade privada. Houve compatibilidade nas expectativas dos mestrandos com os objetivos propostos pela Capes e pelo Programa, exceto no que se referia à capacitação e ao exercício inovador de sua prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado Profissional. Autoavaliação da Pós-Graduação. Políticas Públicas na Educação Superior

Os programas de Mestrado Profissional (MP) vêm se consolidando significativamente nos últimos anos no Brasil, chegando, em 2017, a 739 programas ou 17,2% dos Programas de Pós-Graduação (CAPES, 2017).

Na área da Educação, a implantação do MP iniciou-se em 2009, com 123 discentes matriculados. Em 2017, 46 Programas já estavam em funcionamento no Brasil, sendo que estes representavam 6% do total de Programas de MP ofertados. As estatísticas

divulgadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) elevam para 2.541 o número de estudantes matriculados, o que representa um aumento de 2.066% de matrículas (CAPES, 2017).

Neste artigo, apresenta-se um recorte de pesquisa realizada com o objetivo de explorar as expectativas expressas nas normativas e/ou legislações para Pós-Graduação, modalidade MP, passando pelos objetivos de um Programa de MP em Educação e pelas expectativas dos pós-graduandos deste Programa, que são profissionais que vivem, cotidianamente, as relações de ensino e de aprendizagem na Universidade e em sala de aula.

O Modelo de Acompanhamento e Avaliação do Mestrado Profissional (MODAV/MP), denominação do projeto numa perspectiva autoavaliativa ou de avaliação interna, com encaminhamento metodológico de cunho exploratório-descritivo que ocorreu em diferentes fases, conforme estudos propostos por Stufflebeam (2007), permitiu produzir dados para análise do perfil, das motivações e das expectativas dos pós-graduandos, além da legislação e do Projeto do Curso de um curso de mestrado profissional em Formação de Gestores Educacionais (FGE), iniciado em 2015 e que se encontra em processo de consolidação em Instituição de Educação Superior (IES) privada da cidade de São Paulo.

As pesquisas bibliográficas e documentais sobre o MP permitiriam elucidar as circunstâncias históricas para a criação de um Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu que se propunha a ser diferenciado do Mestrado Acadêmico, especialmente quanto às necessidades que este viria a satisfazer, para quem se destinaria e, ainda, à qual proposta pretende atingir.

Segundo Grassi et al. (2016), os mestrados profissionais em educação devem intervir na prática pedagógica. Enquanto o mestrado acadêmico se propõe a formar pesquisadores que continuarão seus estudos em nível de doutorado, o mestrado profissional aproxima a teoria da prática, tornando essa modalidade de pós-graduação stricto sensu mais conectada ao ensino.

O processo do MODAV/MP se orientou em quatro objetivos: produzir conhecimento sobre o Programa de Mestrado Profissional: Formação de Gestores Educacionais, subsidiando a tomada de decisões; oferecer informações atualizadas para possibilitar o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico proposto pelo Mestrado Profissional da universidade; instalar um sistema de informação e divulgação de

dados, com a participação dos pós-graduandos, garantindo a transparências das ações; e vivenciar um processo contínuo de coleta e análise de dados da ação educativa buscando envolver pós-graduandos numa rede colaborativa para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido.

Considerando o Relatório de Avaliação 2013-2016 formulado pela Capes (Área da Educação) e a Ficha de Avaliação dos Programas de Mestrado Profissional foram propostos critérios/indicadores retirados e adaptados desses documentos. Isso se justifica, pois quando um curso é recomendado pela Capes e reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, ele passa a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) que são avaliados periodicamente considerando-se critérios pertinentes às peculiaridades dos cursos. Pode-se afirmar que tais critérios podem ser considerados como parâmetros de referência para avaliar a qualidade do Curso de Formação de Gestores Educacionais no que tange a questão da Proposta do Programa. São eles:

Coerência, consistência, abrangência e atualização da (s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa; Infraestrutura e Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas culturais e inovadoras nos processos educativos.

A proposição considerou a escuta dos pós-graduandos, permitindo um processo autoavaliativo, em diferentes fases, que permitiriam a produção dos dados por meio de instrumentos elaborados em coerência, principalmente, com duas questões de pesquisa: Há compatibilidade entre as expectativas dos ingressantes, as normativas oficiais e a proposta do Programa de Formação de Gestores Educacionais? Quais elementos da dinâmica de funcionamento de um programa são facilitadores para o atendimento das expectativas dos pós-graduandos?

Ao responder esses questionamentos encontrou-se alinhamento entre o Programa e as Normativas e Legislação para Pós-Graduação, exceto na explicitação do objetivo previsto na Normativa para transferência de conhecimento à sociedade. Contudo, as expectativas dos pós-graduandos estariam alinhadas tanto aos objetivos propostos na Normativa do MP, como aos objetivos do Programa, exceto no que se refere à capacitação do profissional e ao exercício inovador de sua prática profissional,

especialmente após o contato com o Programa.

No aprofundamento da análise das expectativas, os pós-graduandos revelaram que os critérios facilitadores entre a proposta e os objetivos do MP em Formação de Gestores Educacionais foram: seminários disponibilizados nos semestres; promoção, divulgação e informação sobre eventos e atividades científicas; e, na orientação personalizada.

Os indicadores considerados menos facilitadores da proposta e dos objetivos do Programa foram: esclarecimento sobre a proposta do programa; articulação entre atividades programadas e proposta pedagógica; tomada de decisão contando com a participação discente; estímulo à participação em grupos de pesquisa; sistema de avaliação contando com a participação discente; e, orientação aos calouros sobre a dinâmica do programa.

Dessa forma, concluiu-se que há compatibilidade entre os objetivos das Normativas/Legislação e do Programa do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais e as expectativas dos pós-graduandos. No entanto, ao analisar a escuta destes ingressantes e sob uma perspectiva autoavaliativa do programa, alguns indicadores necessitam de acompanhamento para que possam ser avaliados com o fim de melhorar o alinhamento entre proposta e objetivos.

Os processos avaliativos envolvem a complexidade institucional em suas várias vertentes. Ao se propor um processo autoavaliativo, contando com a participação de sujeitos que nunca foram convidados, e até mesmo estimulados, a serem co-partícipes de seu próprio processo formativo essa complexidade precisa ser considerada. Nesse sentido, as propostas futuras precisam envolver a manutenção da escuta dos pós-graduandos que permitiria mantê-los organizados em rede de cooperação mútua, em participação qualificada e para a troca de experiências agregadas.

Indica-se para o desenvolvimento do Programa Formação de Gestores Educacionais que a gestão conduza o processo de forma mais coletiva, ou seja, colegiada com participação de docentes e discentes, promovendo o amadurecimento do pós-graduando em prol de seu processo formativo, da qualidade de suas produções acadêmicas e da continuidade do relacionamento com a Universidade.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Documento de área.** Brasília: Diretoria de Avaliação, 2017. Disponível

em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 13 jun 2019.

_____. **GeoCapes - Sistema de Informações Georreferenciadas.** Brasília: Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil em 2017, atualizada em 06/08/2018, 2017. Disponível em: http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019.** Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior - Brasília, 2019. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

GRASSI, M. H. et al. *Docência em mestrado profissional:* registros de percepções e práticas em (re)construção. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 681-698, set. 2016. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300681&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2019.

STUFFLEBEAM, D. L. **CIPP Evaluation Model Checklist.** 2. ed. Kalamazoo: Western Michigan University, 2007. Disponível em: http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf - Acesso em: 28 fev 2019.

52

ACERVO FOTOGRÁFICO DA OCUPAÇÃO DA ALESP DURANTE A GREVE DE 1993: RESITÊNCIA E SOLIDARIEDADE

Viviane Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
vivi_freitas13@yahoo.com.br

Carlos Bauer
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
carlosbauer1960@yahoo.com.br
Agência fomentadora: Capes

RESUMO: O objetivo dessa comunicação é apresentar resultados de alguns aspectos de uma pesquisa de mestrado, que esmiuçou um episódio peculiar da história da educação pública paulista. A ocupação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo pelos professores. O recorte nesse trabalho está no acervo fotográfico recuperado durante empiria do estudo que registrou historicamente a luta dos professores contra as reformas neoliberais da década de 1990, que se materializou no ato de ocupação que teve como um dos objetivos chamar a atenção da opinião pública para a precarização na educação. A ocupação da Alesp se deu no dia 21 de outubro de 1993 e perdurou por nove dias, foi parte de uma greve longa e dura que resistiu por 79 dias. Era a luta dos professores contra as reformas neoliberais na educação que avançavam no estado de São Paulo O acervo fotográfico recuperado e agora tornado público nessa pesquisa, é importante no registro desse momento da história da educação, trazendo a luz essa importante greve. A metodologia desse estudo está baseada na pesquisa qualitativa, na qual foi reunidos fotografias desse momento que estavam arquivadas no acervo da Apeoesp, e agora através desse trabalho torna-se público efetivando o registro e a memória desse momento da história da educação brasileira. Os resultados apresentados são a importância desse ato dos professores que trouxeram à época a discussão sobre as condições da educação pública paulista e a resistência dos docentes diante das reformas neoliberais, destacando a solidariedade alcançada com esse movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ocupação. Alesp. Greve dos professores

INTRODUÇÃO

A fotografia se torna um objeto importante, na compreensão desse momento histórico podendo nos ajudar a recompor essas memórias com o objetivo de reunir, preservar e recontar esse episódio da história da educação de resistência, luta e solidariedade. A metodologia da pesquisa desse artigo está embasada na pesquisa qualitativa que reuniu o acervo fotográfico da ocupação da Alesp. O embasamento teórico está em autores que compõem a Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste), e de autores que nos ajudam a compreender a importância da fotografia como Dubois. Além, de autores que nos ajudam a compreender as reformas neoliberais que estava sendo instaurada naquele momento no país.

O que os registros fotográficos podem nos dizer sobre a ocupação da Alesp?

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, corrente humana para fornecer água aos ocupantes da Alesp, dia 26/10/1993 (Folha de S.Paulo)

Iniciamos a reprodução de uma fotografia, publicada no jornal Folha de S. Paulo, no dia 26 de outubro de 1993, porque ela nos parece ilustrar de maneira bastante significativa a importância social da ocupação da Alesp pelos professores da rede pública estadual naquele momento da história do país.

Isolados pelo aparato policial e com enormes dificuldades a acesso a alimentação, remédios e até mesmo de insumos de primeira necessidade, por conta da determinação das autoridades para que até mesmo o abastecimento de água fosse interrompido.

Porém, naquele preciso instante, repentinamente, se fez realizar esse gesto de solidariedade captado pelas lentes da fotografia encimada por nós.

A formação dessa impressionante corrente humana permitiu que o abastecimento mesmo que, de forma improvisada, de água aos professores que ocupavam o prédio público fosse realizado, desde muito longe, das casas e estabelecimentos comerciais dos arredores, dessa forma, poderiam dar continuidade ao movimento de ocupação da Alesp.

Interior da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo no dia da ocupação 21/10/1993[8]

Esse momento da ocupação muito bem representado pela fotografia acima reproduzida mostra as dependências internas da Assembleia Legislativa completamente ocupada pelos professores que tomaram de assalto o plenário da casa e passaram a discutir e a debater as questões educacionais como raramente se viu naquele espaço de representação política da sociedade paulista.

Abraço coletivo com professores e seus filhos na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo no dia 24/10/1993

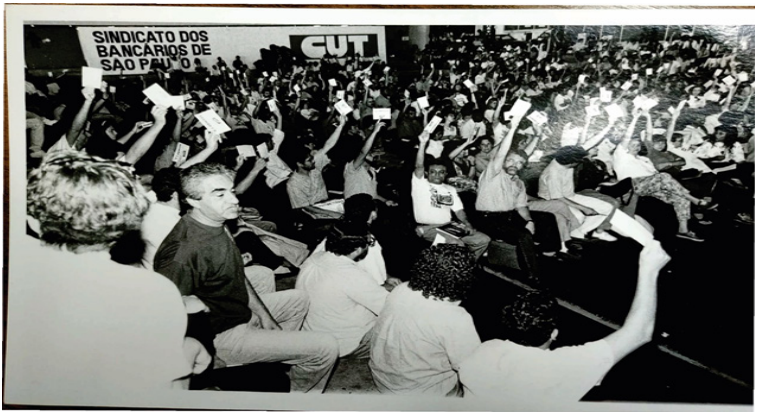
[8] Com exceção da primeira foto que faz parte do arquivo da Folha de SP, as demais fotos fazem parte do acervo da Apeoesp/Regina Vilela)

Nessa fotografia podemos observar que os filhos e familiares dos professores que faziam parte da ocupação estavam presentes em atos públicos, como foi o caso, do abraço coletivo a Alesp, um gesto com a intenção de sinalizar aos professores que estavam no interior da Assembleia Legislativa que não estavam sozinhos, que a sua capacidade de resistir tinha a solidariedade da família, colegas e comunidade, que contribuiam, ao seu modo, com doação de água, alimentos ou, com a sua presença nas manifestações, o apoio público a luta dos professores que resistiam.

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo no dia 27/10/1993

Esse flagrante fotográfico registrou um momento significativo em que os professores de mãos dadas se preparavam para o "abraço" simbólico à Alesp, evidentemente, não pela importância arquitetônica do prédio, mas em solidariedade ao colegas que ali estavam.

Poeticamente, na contemporaneidade, poderíamos dizer, sobre o significado desse gesto: "Ninguém larga a mão de ninguém!"



Quadra do Sindicato dos Bancários no dia 21/10/1993

A foto acima ilustra uma reunião do Conselho de Representantes da Apeoesp, realizada na quadra do Sindicato dos Bancários de São Paulo no dia 21 de outubro de 1993. Esse encontro foi convocado para se discutir quais caminhos a greve, que já perdurava por 65 dias e que estava perdendo adesão dos professores, deveria seguir. A direção majoritária da Apeoesp, ante o seu desgaste social causado pela longevidade do movimento paredista, se posicionava com o fim da greve, conforme foi lembrado na entrevista realizado com o professor Mauro Puerro (2018).

O número de professores para essa ação acabou sendo muito maior do que o havia sido esperado pelos seus organizadores. Nessa reunião foi decidido coletivamente que os professores seguiriam da quadra do Sindicato dos Bancários de São Paulo, localizada na área central da cidade, para as imediações da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, mas, conforme afirmado por todos todos os entrevistados[9], em momento algum foi proposto e discutido que seria realizada a ocupação da Alesp naquele mesmo dia.

Plenário da Alesp no dia 21/10/1993

A fotografia acima registra um flagrante dos professores, no momento imediatamente após a ocupação da Alesp, mais precisamente, no plenário da casa legislativa, captando que os professores se mostravam cansados, com sono e procuravam forças para permanecer na ocupação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essas fotos destacadas no presente estudo é possível ter nuances de como se deu o processo de ocupação da Alesp e, ao mesmo tempo, nos ilustrar, alguns dos

[9] Consultar as entrevistas transcritas na integra nos apêndices desse trabalho.

momentos reconstruídos pelas vozes dos entrevistados. Essas entrevistas podem ser verificadas na pesquisa integral da qual esse artigo. [10]

De fato, muitos dos momentos recordados por eles podem ser, facilmente, visualizados através desse acervo de fotografias, que constitui uma parte documental importante dessa pesquisa e que nos foi possível localizar nos acervos da Apeoesp.

A fotografia é um dos mecanismos que tornam possível o registro da memória e, por meio desse recurso, nos foi possível retomar aqueles 9 dias de ocupação da Alesp. Todas as fotografias que tivemos acesso fazem parte, na integra, de um álbum que reproduzimos nos anexos desse trabalho, pois, julgamos importante a reunião desse acervo num mesmo volume, o que poderá favorecer a efetivação de novas pesquisas e a realização de interpretações que nos ajudem na compreensão crítica desse episódio pouco lembrado da história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. *"Balanço do neoliberalismo"*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-Neoliberalismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e sindicalismo no Brasil:* um balanço crítico da "década neoliberal" (1990-2000). **Rev. Sociol. Polit.** [online]. 2002, n.19, pp.71-94.

BAUER, Carlos; FREITAS, Viviane...[et al.] (orgs). **Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em educação no Brasil:** com escritos sobre a Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal. - 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019. 428p

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação.** Brasília: CNPq, IBICT, UNESCO, 2002.

CASTRO, Pedro. **Greve: fatos e significados.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

CUNHA, L. A. *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado.* **Educação e sociedade,** out 2007, vol. 28, nº 100, p. 809-829.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir:* **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo, Brasília: Cortez, UNESCO, MEX, 1999.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** Campinas, Papirus, 1994.

FREITAS, H. C. L. *A reforma do ensino superior no campo da educação básica:* as

[10] FREITAS, Viviane. Conflito, resistência e solidariedade na história da educação pública paulista: um estudo sobre a ocupação da Alesp pelos professores durante a greve de 1993. Dissertação de Mestrado apresentada em 2019. Universidade Nove de Julho. São Paulo.

políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e sociedade,** ano XX, nº 68, dez 1999, p. 17-44.

FREITAS, Viviane. **Conflito, resistência e solidariedade na história da educação pública paulista:** um estudo sobre a ocupação da Alesp pelos professores durante a greve de 1993. Dissertação de Mestrado apresentada em 2019. Universidade Nove de Julho. São Paulo.

FRIGOTTO, G. *Os delírios da razão:* crise do capital e metamorfose conceptual no campo educacional. In GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

53

O ENEM E O CONCEITO DE AVALIAÇÃO: ANÁLISE DO TRANSCURSO HISTÓRICO

Maria Helena de Aguiar Bravo
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
mh.bravo@yahoo.com.br

Ocimar Munhoz Alavarse
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
ocimar@usp.br

RESUMO: A expansão das avaliações externas e em larga escala, movimento que, no Brasil, remonta aos anos 90, sobretudo com iniciativas do governo federal, propiciou a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), analisado neste trabalho, cujo objetivo principal é expor e discutir o conceito de avaliação subjacente ao Enem durante o seu percurso histórico, de 1998 a 2017. Buscamos apreender os objetos de avaliação e as finalidades desse do Enem por meio de uma investigação qualitativa de cunho documental. Apontamos que o Exame concretizou-se como política de Estado, ocupando distintos "lugares" a depender das políticas educacionais a ele associadas, assumindo ou revelando concepções de avaliação ou de medição de proficiências que lhe seriam subjacentes com distintas implicações. Nesse transcurso, o Enem aproximou-se das funções de vestibular, sendo paulatinamente dissociado de suas funções relativas à avaliação do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Enem. Avaliação educacional. Políticas educacionais

INTRODUÇÃO

A importância de analisarmos as iniciativas de avaliações externas pauta-se em sua relevância nas decisões de políticas educacionais e no balizamento de mudanças na pasta educativa das últimas décadas, que passaram a ser formuladas tendo por argumento a busca de evidências. No escopo das várias avaliações externas patrocinadas pelo governo federal, ganhou relevância o Exame Nacional do Ensino

Médio (Enem), quer por sua abrangência, quer por suas consequências educacionais e pedagógicas, o que justifica sua investigação de forma geral e, particularmente, como seu transcurso histórico se operou tendo em vista o conceito de avaliação subjacente nas várias edições.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, pautado na técnica da análise documental, que privilegiou, inicialmente, o trabalho com fontes primárias de investigação, constituídas pelo ordenamento jurídico-legal que envolve o Enem e pelos principais documentos que contêm a descrição dos objetivos, diretrizes políticas e estratégicas de ação de governo ligadas ao tema desde o ano de 1998 até 2017.

Para análise desses materiais, observamos a recor-rência de palavras e expressões nos referidos textos para que pudéssemos identificar, nesse período e considerando manutenções, mudanças ou destituições de várias ordens, como o conceito de avaliação foi sendo utilizado ou definido, procedendo a uma análise diacrônica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância de demarcarmos como nas várias edições do Enem se articulou conceitualmente a avaliação insere-se na própria tensão sobre concepção de avaliação educacional e suas implicações políticas e práticas; o que ajudaria a aclarar o quanto os conceitos de avaliação intrínsecos ao Exame são operativos, com capacidade de interferir na realidade à qual se vincula.

A Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998, institui o Enem e apresenta os principais objetivos delineados em sua concepção. São apontadas vertentes de autoavaliação, seleção para o mundo do trabalho, seleção para a educação superior (ES) e pós-médio e a possibilidade de indução curricular baseada na matriz de habilidades e competências adotada pelo exame.

Em 1999 é postulado que o Exame pauta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresentando-o como um mecanismo capaz de definir o perfil de saída dos alunos da educação básica, por meio da estruturação do currículo do ensino médio (EM) com base na matriz de competências e habilidades do Enem, objetivo suprimido em 2001.

Em 4 de dezembro de 2002, a Portaria Nº 110 define o Enem como "procedimento de avaliação do desempenho do participante ao término da escolaridade básica, para

aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania", explicitando em seu Relatório Pedagógico do ano de 2002 que "o Enem focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola" (BRASIL, 2002, p. 11).

Em 2004 é criado o Programa Universidade para Todos (ProUni) que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ES e vincula a concessão de bolsas a estudantes de baixa renda aos resultados no Enem. No ano de 2006 destaca-se a associação formal do exame a programas governamentais como critério de participação e condição de acesso a estes, reforçando a crença na capacidade reguladora das avaliações.

Em 2009 alterou-se a matriz do Enem e houve a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI) com vistas à sua utilização como forma de seleção unificada para Universidades Federais. De 2009 a 2016, o Enem assume as funções de certificação para equivalência com o EM, tarefa antes destinadas ao Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja).

Em 2010 apresentou-se a perspectiva de utilizar os resultados do Enem para o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira, ano em que se estabelece o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema on-line que seleciona estudantes para instituições públicas de ES com base no desempenho no Enem.

Em 2011 insere-se como objetivo do Enem a Avaliação do Desempenho Escolar e Acadêmico ao fim do EM e uso para implementação de políticas públicas. De 2011 a 2016 foi atrelado ao desempenho dos estudantes no Enem a concessão de bolsas para o programa Ciência sem Fronteiras.

No ano de 2013 foi criado o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) com base nos resultados do Enem, além da associação, em 2015, do Enem como parte do processo seletivo do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Em 2017, foram anunciadas mudanças gerais nos objetivos, na realização e na divulgação dos resultados do Enem. O Exame passou a não mais fornecer os resultados por escola, disponibilizando apenas os resultados individuais dos examinados, situação que direciona o Enem, cada vez mais, para a conformação de um exame vestibular que, por sua vez, não apresentaria características avaliativas, uma vez que intenciona, puramente, o ordenamento de proficiências para a seleção de estudantes para a ES.

CONCLUSÕES

Ao retomarmos a trajetória das normativas do Enem, podemos identificar que ao Exame foram associadas, desde sua concepção, mais funções do que à maioria das avaliações externas em larga escala em curso no Brasil.

No que tange ao EM, o Enem, a despeito de seu nome, tem menor, ou praticamente inexistente, utilização para sua avaliação – atribuída ao Saeb –, embora, do ponto de vista curricular, apresente maior vínculo com o EM, fazendo professores utilizarem, em suas aulas, as matrizes de referência do Enem muito mais do que as do Saeb.

Observamos que a maior relação entre o Enem e o EM pauta-se na sua vertente de vestibular, situada na transição da Educação Básica para o ES, o que, contudo, não apresenta características de avaliação, uma vez que é pautada no ranqueamento de proficiências para posterior seleção dos interessados às vagas disponíveis e não na interpretação pedagógica dos resultados.

Da forma como é colocado, observa-se que a concepção da prova precede a compreensão de suas finalidades, deixando claro que o Enem constitui-se como um instrumento de medição de proficiências utilizadas em distintos programas e políticas pautadas, de forma meritocrática, em resultados escolares, processos nos quais a avaliação não é pensada de maneira ortodoxa, considerando primeiramente as causas, os usuários e as finalidades pretendidas, para posteriormente pensar nos objetos de avaliação e nas metodologias adequadas. Nessa estrutura, o Exame configura-se mais numa perspectiva de política de estado do que de governo, extrapolando os diferentes desenhos assumidos pela política educacional ao longo dos anos e consolidando-se como o maior teste educacional promovido pelo governo federal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Diário Oficial da União, Brasília, 28 mai. 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Portaria Nº 110, de 4 de dezembro de 2002.** Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2003 (ENEM/2003). Diário Oficial da União, Brasília, 6 dez. 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** relatório pedagógico 2002. Brasília: O Instituto, 2002. 191 p.

BRAVO, M. H. A. **Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação:** implicações das e para as políticas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

54

UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Luiziane Helena do Nascimento
Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo
luizianehelena@yahoo.com.br

RESUMO: Avaliar é um grande desafio para os educadores, pois revela sua concepção de educação e de mundo. A avaliação formativa, por exemplo, busca romper com as desigualdades e com a postura conformista, e tenta construir uma educação emancipadora e crítica. Este trabalho é o relato da experiência vivenciada em uma disciplina de graduação. Foi escrito com o objetivo de propiciar uma reflexão sobre a realização da avaliação formativa no ensino superior. Desta prática, destaca-se o envolvimento do professor, que trabalhou com dedicação em todas as aulas para poder verificar o que foi aprendido e o que não foi bem entendido pelos alunos, possibilitando-lhe buscar formas para ajudar a superarem as dificuldades. Outro fato que merece destaque é que, na avaliação formativa, a nota e a aprovação passam a ser consequência do processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser instrumento de ameaça do professor. Temos um longo caminho até a construção de um novo tipo de educação e de avaliação, porém a procura está acontecendo, através de debates e problematizações.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Avaliação na educação superior. Avaliação formativa

INTRODUÇÃO

Avaliar é um grande desafio enfrentado por todos os educadores, tanto os atuantes na educação básica quanto os atuantes na educação superior. Segundo Zabala (1998, p. 220), "a avaliação é um elemento-chave de todo o processo de ensinar e aprender, sua função se encontra estreitamente ligada à função que se atribui a todo o processo". Ou seja, toda prática educativa comprometida está vinculada a uma prática avaliativa também comprometida.

Isto significa dizer que a forma de avaliar revela a concepção de educação e de mundo que o educador tem. Não há coerência entre o mencionar a adoção de uma avaliação formativa e o exercer de uma educação bancária, em que o professor é o detentor do saber que será transmitido aos alunos, como nos ensinou Paulo Freire.

Recorrer à avaliação formativa significa ter uma concepção de mundo e de educação que busca romper com as desigualdades e com a postura conformista, tentando construir com os professores e com os alunos práticas para uma educação emancipadora e crítica, em prol de um mundo mais coletivo, justo e equânime. Eis o grande desafio!

Sendo assim, este trabalho, que é um relato de experiência, foi escrito com o objetivo de fazer uma reflexão sobre a realização da avaliação formativa no ensino superior, mediada por uma bibliografia condizente ao tema. A ideia é problematizar uma prática vivenciada na disciplina "Avaliação em educação", cursada na graduação em Pedagogia.

DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA

Essa disciplina era obrigatória e tinha como objetivo apresentar e discutir concepções e instrumentos de avaliação existentes no sistema de ensino. A prática que será comentada foi utilizada durante toda a disciplina e trouxe aspectos enriquecedores à formação pedagógica.

A disciplina continha quatro aulas semanais e sua dinâmica se dava da seguinte forma: para as duas primeiras aulas semanais, os alunos deveriam ler a bibliografia indicada e anotar os principais aspectos sobre o texto. Nessas aulas, o professor fazia uma explanação da bibliografia e os alunos apresentavam seus destaques. Para as duas últimas aulas semanais, alunos deveriam redigir um pequeno texto, reelaborando as anotações e as problematizações iniciais. Nestas aulas, os alunos liam para a turma o texto elaborado e todos podiam opinar. Caberia a cada aluno incorporar ou não as sugestões dos colegas e do professor, devendo, porém, apresentar um segundo texto que seria entregue ao professor para ser avaliado.

O professor lia os textos, escrevia suas contribuições e os devolvia para os alunos. Depois disso, o aluno ainda tinha a oportunidade de fazer o que seria o terceiro texto. Este deveria ser entregue ao final da disciplina junto com os demais textos elaborados dentro desta dinâmica. Ao todo, foram lidos e debatidos quinze textos científicos.

A avaliação dos alunos foi feita através da participação em aula, dos textos semanais apresentados e do trabalho final, composto pela consolidação das reelaborações feitas dos textos semanais. Cabe destacar que, para avaliar a participação em aula, o professor observou os critérios elencados acima: leitura prévia do texto e anotações primárias. Todos estes critérios e quesitos foram apresentados na primeira aula, juntamente com o plano de curso.

Na última aula, o professor convidou os alunos a fazerem a auto-avaliação, a avaliação da disciplina e a avaliação dele, como condutor do curso. Os principais pontos destacados foram: na auto-avaliação, muitos reconheceram que se dedicaram menos à disciplina do que almejaram, tendo em vista outros afazeres. Na avaliação da disciplina, todos os alunos mencionaram que ela exigiu muita dedicação e o esforço da elaboração e da reelaboração de ideias, porém, o curso conseguiu ensinar, na prática, uma forma rica de avaliação. Na avaliação do professor, todos os alunos reconheceram e agradeceram seu esforço em acompanhá-los nas leituras constantes dos textos, na preparação séria das aulas, demonstrando grande comprometimento com a educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Bain (2007) nos alerta para o fato de que muitos instrumentos avaliativos aplicados e os resultados por eles oferecidos podem dizer pouco ou nada sobre o que os alunos realmente aprenderam, assim como dão pouca resposta ao professor sobre a sua docência. O autor ainda chama a atenção para o fato de que sem uma avaliação adequada, nem alunos nem professores compreendem o progresso que estão tendo.

Sobre a prática vivenciada, destaca-se a iniciativa do professor de apresentar aos alunos, na primeira aula, como seria a dinâmica da disciplina, as avaliações, o comprometimento esperado dos alunos. Este destaque corrobora a ideia apresentada por Chaves (2012, p. 6): "uma avaliação adequada requer a formulação e explicitação de antemão dos critérios que serão utilizados". Conhecendo os critérios desde o início, os alunos puderam confrontá-los, questioná-los e buscar uma forma para se adaptar para responder a estes critérios.

Outro ponto a ser destacado é a busca pela elaboração e reelaboração das ideias e questões que os alunos tiveram ao escrever e reescrever os textos. Quando o professor tinha acesso aos textos produzidos, ele podia ver o que foi aprendido, o que não foi

bem entendido e o que gerou mais dúvidas aos alunos. Como afirma Mendes (2005), muitas vezes o professor não se detém aos erros dos alunos, esquecendo que são os erros que possibilitam detectar o que foi aprendido, possibilitando que o professor busque formas para ajudar os alunos a superarem as dificuldades.

Outro fato que merece destaque é que, na avaliação formativa, a nota e a aprovação passam a ser consequência do processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser moeda de troca ou instrumento de ameaça do professor para com o aluno. Isto foi percebido na prática vivenciada, corroborando a afirmação de Mendes (2005, p. 177): "se entendermos avaliação como um processo contínuo, no qual observamos constantemente nossos alunos, acompanhando-os e ajudando-os em suas dificuldades, tanto a prova, quanto a nota e a reprovação perdem sua importância".

A experiência vivenciada com a disciplina da graduação foi importante, porém foi única. Pensa-se como outras formas de avaliar poderiam possibilitar o desenvolvimento da autonomia investigativa dos alunos se todos os professores discutissem e propusessem alternativas à tradicional avaliação. É importante ter acesso a estas formas diferentes de condução e avaliação, porém estas práticas podem se perder por não serem articuladas ao projeto político pedagógico da instituição, e por não caracterizar uma prática para formar um determinado perfil profissional.

Chaves (2012) apresenta caminhos para construirmos uma nova avaliação e acredita que as mudanças mais significativas em relação à avaliação dificilmente se efetivarão no ensino superior se acontecerem através de ações individuais isoladas, desvinculadas de discussões coletivas que favoreçam a reflexão conjunta. Porém, não podemos perder de vista que as ações isoladas são relevantes porque indicam que novos caminhos estão sendo traçados. Ações conjuntas são muito mais fortes e coesas, porém precisamos começar a mudança de alguma forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer esta reflexão dialogada entre a avaliação vivenciada durante a graduação e a bibliografia foi enriquecedor porque propiciou repensar práticas e perceber os contrapontos entre as leituras e a realidade vivida.

Ainda temos um longo caminho até a construção de um novo tipo de educação, de avaliação e de relação criadas nas nossas salas de aula e nos diversos espaços educacionais, porém é importante vermos que estas buscas estão acontecendo, sendo debatidas e compartilhadas.

REFERÊNCIAS

BAIN, Ken. *Cómo evaluan a sus estudiantes y a si mismo?* In: BAIN, K. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios.** Barcelona, Univ. de Valencia, 2007, p. 167-191.

CHAVES, Sandramara M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior:** realidade, complexidade e possibilidades. Disponível em http://www.sinprodf.org.br/wp-content/upçoads/2012/01tx_6_avaliacao_aprendizagem.pdf.

MENDES, Olenir M. *Avaliação formativa no ensino superior:* reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2005, p. 175-197.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed,1998, p. 195-210.

VIII Encontro de Políticas Públicas e Formação de Professores

Diálogos e resistências no cenário educacional brasileiro

Pôsteres

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
03 e 04 de setembro de 2019

EIXO TEMÁTICO 1
SUBJETIVIDADES, FORMAÇÕES E APRENDIZAGENS

55

CUIDADO E ACOMPANHAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOMICILIAR: O BEM-ESTAR DA CRIANÇA GRAVEMENTE ENFERMA

Natalia Prado Oliveira de Oliveira
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
oliveirapradonatalia@gmail.com

Maria da Conceição Passeggi
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
mariapasseggi@gmail.com

RESUMO: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, que tem como objeto de estudo o atendimento educacional domiciliar. Opta-se, neste estudo, por investigar a importância do cuidar e do acompanhar no processo de escolarização de uma criança gravemente enferma que recebe atendimento educacional domiciliar. Trata-se de um estudo de caso, que se realiza no município de Suzano - SP. Participam da pesquisa a mãe e a professora de uma criança de 7 anos gravemente enferma. A ida a campo nos possibilitou as primeiras constatações que nos permitem propor como eixo da investigação umas associações entre as noções de "acompanhamento", "cuidado" e "bem-estar", o que exige um aprofundamento teórico sobre essas noções para melhor compreender como se realizam as trocas na tríade mãe, professora, criança. A pesquisa visa contribuir para as discussões sobre acompanhamento, o cuidado e o bem-estar durante o atendimento educacional domiciliar.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento educacional domiciliar; Criança; Narrativas.

RESUMO EXPANDIDO

A relação entre professor, pais e alunos com doenças crônicas, no atendimento educacional domiciliar, é importante para o processo de escolarização da criança enferma. As condições de saúde da criança pressupõem que o cuidado e o acompanhamento

no atendimento educacional por parte dos cuidadores devem zelar pelo bem-estar da criança. Em 2018, foi incluída na LDBEN 9394/96 a lei nº 13.716/2018, acrescida no Art.4º, determinando que o atendimento educacional é um direito à educação da criança que não pode frequentar a escola por motivos de saúde. Quando nos referimos ao direito que a criança enferma possui de ter continuidade de sua escolarização ou acesso à educação, não podemos limitar o atendimento educacional unicamente ao processo de escolarização, pois as condições de saúde da criança e o contexto em que ela vive devem ser considerados, o que implica ir além da realização das atividades pedagógicas para lhe oferecer o apoio emocional que lhe permita prosseguir seus estudos numa situação que propicie na medida do possível o seu bem-estar. Daí o interesse de estudar a interação na tríade mãe, professora e criança, com vista a compreender o que ameniza a sensação de dor, de isolamento impostas pelo adoecimento e o tratamento, ao tempo em que se possa garantir a sua educação escolar (FLAVELL, 1975). Esse atendimento se caracteriza como ato de acompanhamento do desenvolvimento da criança. Acompanhar é aqui entendido no sentido de participar do processo de desenvolvimento da criança em suas diferentes dimensões: cognitiva, social, física e emocional, pois "A doença crônica pode ser vista como um estressor que afeta o desenvolvimento normal da criança e também atinge as relações sociais dentro do sistema familiar" (CASTRO-PICCININI, 200, p. 626). Do ponto de vista teórico, tomamos como referência a psicologia do desenvolvimento de Vygotsky (OLIVEIRA, 2002); as relações familiares de crianças com doenças crônicas (CASTRO-PICCININI, 2002); a atenção primária e os componentes comuns do cuidado centrado no paciente (ESCALDA; PARREIRA, 2019). O objetivo geral da pesquisa é investigar o atendimento educacional domiciliar como um direito à educação e o processo de escolarização de uma criança gravemente enferma. Toma-se como dados empíricos as experiências vividas e narradas pela mãe e pela professora, assim como o diário de campo da pesquisadora com os registros das observações realizadas in loco. Temos como objetivos específicos: Identificar nas relações entre a mãe e a professora as especificidades do atendimento domiciliar, seus desafios e conquistas; Descrever a importância do cuidar e do acompanhar no processo de escolarização de uma criança gravemente enferma. Adotam-se três procedimentos de recolha de dados: 1) a entrevista episódica (FLICK, 2002) com as duas participantes; 2) a observação etnográfica; 3) o diário de campo da pesquisadora para anotar as observações. Para as análises dos dados adota-se uma perspectiva temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 13.716/2018**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO, Elisa Kern de; PICCININI, César Augusto. *Implicações da doença orgânica crônica na infância para as relações familiares:* algumas questões teóricas. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 15, n.3, p. 625-635, 2002. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722002000300016&lng=en&nrm=iso

ESCALDA, Patrícia; PARREIRA, Clélia Maria de Sousa Ferreira. **Práticas Colaborativas em Saúde:** Tipologias e estratégias de cuidados centrados no paciente. Investigação Qualitativa em Saúde. Lisboa – Portugal. v. 2, p. 615-624, 2019.

FLAVELL, John Hurley. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget.** São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975.

FLICK. Uwe. *Entrevista episódica*. In: BAUER, M.W.; GASKEL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 114 -136.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky** – Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio– histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

56

INFRAESTRUTURA E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE O PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL

Vitória Régia de Souza Elias
Programa de Pós Educação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo;
profvitoriaregia@outlook.com

Roberto Gimenez
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo;
roberto.gimenez@unicid.edu.br

RESUMO: Anteriormente o processo de inclusão era visto como integração, processo no qual o aluno tinha acesso à escola, porém, nada era adaptado para suas necessidades, ocorrendo uma exclusão e nos dias de hoje ainda nos deparamos com situações parecidas. Está assegurado pela legislação brasileira o direito à Educação e devem ter acesso aos mesmos recursos que as demais crianças. Para tanto, entende-se que as escolas devam modificar seu funcionamento para incluir todos. Essa modificação deve acontecer nas mais diversas dimensões, como por exemplo, na infraestrutura, entre outras. Diante deste prisma, apresentaremos neste projeto como resultado uma intenção de pesquisa sobre a infraestrutura das escolas que participam do Programa São Paulo Integral (PSPI) da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), cujo objetivo é investigar a suficiência da infraestrutura e a frequência de uso dos espaços adjacentes pelos alunos com deficiência. Serão utilizados questionários (Prova Brasil - 2015 e 2017, Questionário Contextual – Escola (SAEB) e Questionário do Aluno (criado pelo autor), que nos mostrem quais espaços têm nas escolas, se são utilizados e a frequência.

PALAVRAS-CHAVE: Infraestrutura; Inclusão Escolar; Aluno com Deficiência.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão antes era visto no paradigma da integração, ou seja, os alunos até chegavam a frequentar escolas, porém nada era adaptado para as necessidades

deles, ocorrendo então uma exclusão imposta pela sociedade, onde eram consideradas aberrações privando-os de terem relações sociais. Contudo, este processo na prática, tem se mostrado distante do que é previsto nos documentos oficiais. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a Educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiências devem ter acesso às escolas regulares, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Essa modificação deve acontecer em todas as dimensões.

Em especial no município de São Paulo, o PSPI almeja oferecer possibilidades para que as crianças em geral possam permanecer mais tempo na escola, adquirindo novas competências e habilidades. Para tanto, é necessário que as crianças usufruam de forma relativamente satisfatória as possibilidades oferecidas pelas dimensões físicas da escola. Mais especificamente, este pode ser um problema enfrentado pelas crianças com deficiência para participar do Programa. Tal fato justifica a necessidade de se investigar em que medida as escolas participantes do PSPI, oferecem condições de infraestrutura adequada que assegurem a participação das crianças com deficiência.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil (signatário da "Declaração Mundial de Educação para Todos") houve grande debate acerca das oportunidades de favorecer a diminuição da exclusão social por meio do acesso às escolas de ensino regular, reduzindo os números associados à evasão escolar, isso implicaria em tornar o espaço escolar capaz e apropriado para receber alunos com deficiência. Pesquisas apontam dificuldades encontradas pelas unidades escolares que são decorrentes de diversos fatores, principalmente das concepções carregadas por cada indivíduo na sociedade presentes no espaço/ambiente escolar (BROTHERSON, SHERIF, MILBURN & SHERTZ, 2001; BEAUDOIN & TAYLOR, 2004; SMEHA & FERREIRA, 2008). Para Sassaki (2009), existem dimensões para que a acessibilidade ocorra. Em virtude dessas barreiras que devem ser quebradas, entende-se que esse processo de inclusão de crianças e jovens com deficiência seja relativamente difícil, pois são considerados como mais uma "pedra no sapato" ao bom funcionamento (GIMENEZ, 2015).

OBJETIVOS

Analisar e compreender as possíveis relações entre a infraestrutura escolar e a inclusão de alunos com deficiência nas unidades educacionais de ensino fundamental I

no município de São Paulo, que aderiram o Programa São Paulo Integral.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotará abordagem qualitativa, quantitativa e análise documental. Os procedimentos metodológicos serão análisados pelos dados disponibilizados no Pátio Digital, Censo Escolar, Microdados da Prova Brasil (2015 e 2017) e Questionário Contextual – Escola (SAEB), Questionário do Aluno (criado pelo autor) e documentos oficiais. Estes dados serão cruzados com as dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2009).

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Uma escola com infraestrutura adequada (de acordo com os parâmetros estabelecidos pelas avaliações externas SAEB/Prova Brasil - Questionário Contextual - Escola) pode não ser a que promove uma melhor inclusão. E possivelmente os espaços mais utilizados pelos alunos com deficiência, não são examinados nessas avaliações e não indicam acessibilidade, considerando a importância da qualidade do espaço escolar onde pode proporcionar condições mais favoráveis para atingir os níveis de inclusão, promovendo não somente o acesso, mas, também a permanência desses alunos.

REFERÊNCIAS

BEAUDOIN, Marie-Nathelie & TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito:** como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BROTHERSON, Mary Jane; SHERIFF, Georgia; MILBURN, Penny. **Elementary school principals and their needs and issues for Inclusive early childhood programs.** Topics in Early Childhood Special Education, v.21, n.1, p.21-45, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

GIMENEZ, Roberto. *A inclusão de crianças com dificuldades motoras na educação física escolar: o que fazer com o último a ser escolhido no time?* In: GIMENEZ, Robeto & FREITAS, Alessandro de. **Educação física inclusiva na educação básica:** reflexões, propostas e ações. Curitiba: CRV, 2015. p.250-261.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SMEHA, Luciane Najar. & FERREIRA, Iolete Vlieger. **Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar.** Revista Educação Especial, v.21, n.31, p.37-48, 2008.

57

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE UM ALUNO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR

Andréia Quintas Pereira
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo;
andreiaquintas@gmail.com

Roberto Gimenez
Professora de Pós Graduação em Educação-
Universidade Cidade de São Paulo;
roberto.gimenez@unicid.edu.br

RESUMO: O presente projeto visa apresentar um relato de experiência de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA em uma Instituição de Ensino Superior Privada no Estado de São Paulo. Esta pesquisa pretende apresentar toda a legislação pertinente à inclusão, que torna o recebimento do aluno obrigatório as Instituições de Ensino Superior - IES, as características do autismo e os dados referente ao crescimento de alunos que iniciam Ensino Superior. Todavia o principal intuito do trabalho é promover a discussão sobre a importância da parceria colaborativa dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem desde o acolhimento até a conclusão do curso. Diante deste contexto, este estudo qualitativo, buscará investigar as participações dos principais atores que segundo o discente tiveram papel primordial em sua formação. O procedimento de produção de dados se utilizara de questionários semiestruturados aplicados a: coordenadora do curso, dois professores, dois colegas de sala, seu interprete, a mãe e o discente.

PALAVRAS- CHAVE: Transtorno espectro autista; inclusão; ensino superior; políticas públicas; educação especial; parceria colaborativa.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Atendimento aos Estudantes – NAE das IES (Instituições de ensino superior) busca acolher discentes com necessidades especiais, desde a recepção, registro e acompanhamento das necessidades especiais que possam facilitar alunos

com necessidades de apoio pedagógico e psicopedagógico. Além da identificação da necessidade, e aliar a forma como atuar com este discente, permite uma avaliação de como a instituição de ensino pode atuar no suporte aos mesmos, em conformidade com a legislação, em especial a Lei Berenice Piana (Lei 12.764/12), além da adaptação necessária do material didático, além do acompanhamento do tutor/mentor/acompanhante/interprete, que considere, conforme o Art.3º, direitos da pessoa com transtorno do espectro autista no acesso e inclusão nas classes comuns de ensino regular, com direito a acompanhante especializado. Assim, a obrigatoriedade legal entre a Instituição de Ensino Superior - IES e o estudante. A problemática, ao acompanhar este processo, surge no questionamento: e a partir de então, como seria a formação deste aluno como relação à recepção e tratativa dele ao iniciar em um novo desafio e a importância dos atores envolvidos neste processo de ensino aprendizagem?

A relevância em discutir inclusão de alunos com transtorno do espectro autista – TEA no ensino superior dá-se devido à amostragem do último Censo de Educação Superior 2016, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação, que mostrou que existem 488 pessoas com autismo matriculadas no ensino superior. Mais da metade (56,56%) está nas universidades particulares; os outros 43,44% estão nas instituições públicas.

O TEA, há potencialidades e algumas limitações, no entanto, é preciso que a sociedade identifique estas potencialidades e estimule a autonomia e o desenvolvimento destes indivíduos, valorizando cada conquista.

A relevância em discutir inclusão de alunos com transtorno do espectro autista – TEA no ensino superior dá-se devido à amostragem do último Censo de Educação Superior 2016, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação, que mostrou que existem 488 pessoas com autismo matriculadas no ensino superior. Mais da metade (56,56%) está nas universidades particulares; os outros 43,44% estão nas instituições públicas.

Isso faz com quem voltemos o olhar não apenas para a obrigatoriedade legal do acolhimento do aluno, mas sim de sua formação com o devido acompanhamento para que cada aluno tenha suas habilidade e potencialidades desenvolvidas individualmente.

Os objetivos fundamentais desta pesquisa será o relato da evolução e acompanhamento na formação acadêmica no Ensino Superior de um jovem aluno com Transtorno do Espectro Autista, através de uma rede colaborativa de atores que em busca de um mesmo ideal de um ensino com real aprendizagem prática mediante todas as dificuldades do discente, acolheram, incluíram e tornaram possível a conclusão de seu curso.

METODOLOGIA

Este trabalho será realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica que suporte uma análise qualitativa analítica descritiva, lançando o uso da técnica de análise de conteúdo, coletados a partir da elaboração e aplicação de um roteiro de entrevistas semiestruturadas com especialistas, a saber: a coordenadora do curso, os professores, o interprete, além da percepção dos colegas de sala e a mãe do aluno em questão, suprindo a coleta de dados para posterior categorização e codificação, delimitado pelos objetivos propostos nesta investigação, que contribuam com o desfecho do caso proposto e delimitado pelos objetivos delineados.

Por se tratar de estudo de caso único, buscou-se aprofundar e ter acesso a uma profundidade maior na avaliação (YIN, 2010) do caso selecionado, buscando avaliar se as características propostas são encontradas e atendidas na elaboração de um mapa conceitual que, em uma análise cruzada com os objetivos e comparando-os com os dados obtidos das entrevistas, auxiliem na codificação do estudo proposto e suas relações conceituais, as interrelações e padrões comuns esperados na formação de discentes de alunos especiais portadores de autismo.

Sob a lógica da análise de conteúdo, as categorização auxilia a agrupar elementos com características comuns, ao considerar a definição dos códigos fundamentados teoricamente e de análises das relações causais dos próprios dados gerados na pesquisa, facilitando a organização conceitual do fenômeno estudado ou das relações conceituais geradas a partir da análise. Para o trabalho analítico, o caso selecionado foi examinado buscando identificar as interrelações, os códigos padrões e a elaboração de mapas cognitivos, permitindo relacionar fatos e ligações conceituais.

RESULTADOS

Os resultados pretendidos nesta pesquisa busca avaliar a luz da literatura especializada, avaliar a legislação vigente e as práticas de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, a partir da evolução de um discente do curso de Design Gráfico

portador de TEA, considerando as peculiaridades no processo de ensino e aprendizagem a partir de estímulos divergentes dos realizados no ensino superior tradicional.

CONCLUSÃO

Por se tratar de um projeto de pesquisa, os resultados não foram apurados, mas reforça-se que a formação acadêmica no ensino superior de um aluno desde sua chegada em 2016.1 ao curso de Design Gráfico, curso esse da área de Comunicação Social até a sua formação em 2017.2, tendo entre outras passagens o reconhecimento de seu projeto em grupo premiado pela Instituição, fruto de uma ação sistêmica entre os atores envolvidos, no caso especifico do aluno, seus colegas de sala, professores, interprete, coordenadora do curso e mãe a qual foram papel preponderante e serão objeto de pesquisa junto ao discente.

REFERÊNCIAS

BRASIL . **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

DE MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira; MARTINS, Maria Helena. **Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal:** algumas reflexões. Acta Scientiarum. Education, v. 38, n. 3, p. 259-269, 2016.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. 64 p.

GAVIOLI; **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. *Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva*. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições. Brasília, 2003.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Práticas inclusivas:** fazendo a diferença. RJ: Wak Editora, 2014. p. 36.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular - Entenda o Autismo.** Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed., Porto Alegre, Bookman, 2010.

58

INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS NO COMPORTAMENTO E PENSAMENTO SUICIDA DE JOVENS

Daniely Morais de Almeida
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cruzeiro do Sul
daniely_morais@hotmail.com

Thaynan Ares de Oliveira Lacerda da Cruz
Programa de Pós Graduação
Universidade Cruzeiro do Sul
thaynanares@gmail.com

Célia Regina da Silva Rocha
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cruzeiro do Sul
celia.regina@cruzeirodosul.edu.br

Laura Marisa Carnielo Calejon
Programa de Pós Graduação em educação
Universidade Cruzeiro do Sul
lauracalejon@gmail.com

RESUMO: O suicídio é um problema complexo para o qual não existe uma única causa ou razão. Ele resulta de uma profunda interação entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais, além de estar entre as três maiores causas de morte de pessoas com idade entre 15 e 29 anos. O projeto proposto tem como objetivo compreender os aspectos do suicídio e investigar se há correlação com as relações interpessoais e utilização das mídias sociais no comportamento e pensamento suicida de jovens do ensino médio escolar, além de compreender a visão dos professores sobre o assunto em questão e sensibilizar os adolescentes. Para atingir tal fim opta-se pelo estudo de caso em que após a coleta dos dados no ambiente escolar e por meio de questionários, serão analisados os dados a respeito da influência das mídias sociais, relações interpessoais e socioeconômicas, além da percepção dos professores e estudantes acerca do assunto abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Suicídio, Jovens e Adolescentes, Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO:

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano marcada por diversas transformações físicas, psicológicas e comportamentais, a educação escolar muitas vezes não está organizada para entender o impacto destas transformações que ocorrem no sujeito, assim como se vê desafiada pelo progresso da tecnologia da informação e da comunicação que cria novas possibilidades de organizar contextos de ensino e de aprendizagem, marcados por relações interpessoais de diferentes naturezas. Nesta medida, a pergunta que se configura como problema a ser investigado é qual o impacto das relações interpessoais que ocorrem no meio escolar? Qual o impacto de relações interpessoais organizadas por meio das mídias sociais. Adota-se o viés de que a adolescência é uma construção social, em que o sujeito tem o intermédio entre ser criança e a responsabilidade de ser adulto e tem que fazer escolhas que são necessárias de acordo com a sociedade em que está inserido. A estudante optou por trabalhar sobre esse tema devido à vivência durante o trabalho que foi realizado na Escola Estadual Presidente Roosevelt, a partir do Estágio Supervisionado Específico em Processos Grupais, durante o segundo semestre do ano de 2018. O ensejo de realizar a iniciação científica surge durante o mês de Setembro em que ocorrem vários eventos sobre suicídio, sendo que dentre estes a aluna compareceu no II Simpósio Paulista de Prevenção e Posvenção do Suicídio, no III Encontro Paulista sobre Prevenção do Suicídio que ocorreu na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP), e em um Work Shop sobre Suicídio que ocorreu em Osasco. A partir disto foi articulado inicialmente com a Orientadora Laura Marisa C. Calejon, algo que se conectasse ao campo escolar, em conjunto com os relatos que foram escutados no estágio, quanto a tentativas de suicídio e autoflagelo, e por conta de situações particulares a Prof.ª Dr.ª: Célia Regina da Silva Rocha assume o pesquisa como orientadora e a Prof.ª Dr.ª Laura Marisa Carnielo Calejon assume a coorientação da pesquisa e a coautoria desta comunicação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como apontado por Papalia e Feldman (2013), o adolescente se torna mais próximo de seus pares (colegas de escola, amigos da vizinhança etc.) por motivos e identificação, no qual se torna uma ferramenta de auxílio emocional e de compreensão. Desta forma, ocorre o distanciamento dos vínculos afetivos com os seus pais e/ou responsáveis. A adolescência enquanto processo e período ocorre em contextos sociais configurados segundo instrumentos e recursos produzidos pelo homem.

Além da escola, e por vezes na própria escola, os adolescentes encontram-se conectados virtualmente pelas mídias sociais, ou sites de relacionamentos. Para compreender de maneira mais ampla o fenômeno do suicídio, torna-se considerável a importância de ampliar o conhecimento a respeito das relações interpessoais dos adolescentes, seja a nível físico ou virtual, assim como considerar a importância da qualidade das relações interpessoais nos processos de aprendizagem e de subjetivação.

Estes jovens têm acesso a diversas mídias sociais, que segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2017), há cerca de 106,203 milhões de brasileiros maiores de 10 anos conectados à internet. Ainda como aponta a Empresa Brasil de Comunicação (EBC) cerca de 80% dos adolescentes brasileiros com idade entre 9 e 17 anos utilizam a internet, sendo que entre os menores de 18 anos o celular é utilizado em 83% como ferramenta de acesso à internet.

Segundo dados da Folha de São Paulo (2018), o percentual de suicídios no brasil em adolescentes de 10 a 14 anos, no intervalo de 2000 a 2015, aumentaram em 65% e entre adolescentes de 15 a 19 teve ascensão de 40% na média da população. Dados epidemiológicos citados por Botega (2007) apontam a migração das taxas de suicídio para fases mais jovens. Embora o Brasil não esteja entre os países com maiores índices de suicídio, o problema tem aumentado nas grandes cidades brasileiras, entre jovens do sexo masculino e em adolescentes do sexo feminino. Como apontado por Schlosser, Rosa e More (2014), compreende-se como comportamento suicida as ações e desejos que tem por finalidade intencionais de provocar algum dano contra si mesmo.

Cassorla (2004) aponta que é fundamental discutir o assunto com os jovens, a fim de buscar possíveis explicações para o aumento dos índices de suicídio observado entre eles e verificar quais intervenções e cuidados consideram importantes. Sendo assim, a prevenção do suicídio entre adolescentes é de alta prioridade. Devido ao fato de em muitas regiões e países a maioria dos adolescentes frequentarem a escola, este parece ser um excelente local para se desenvolver a prevenção.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2006), a prevenção do suicídio envolve uma variedade de atividades, incluindo a boa educação das crianças, aconselhamento familiar, tratamento das perturbações mentais, controle ambiental de fatores de risco e educação da comunidade. A educação eficaz da comunidade, uma intervenção vital e básica, inclui o entendimento das causas do suicídio, assim como a sua prevenção e tratamento. Além disso, conforme a Organização Mundial da Saúde

(2000), o imediato acesso a um método para cometer suicídio é um importante fator determinante para um indivíduo cometer ou não suicídio. Então, reduzir o acesso a métodos de cometer suicídio é uma estratégia efetiva de prevenção, pois uma pequena parcela dos suicídios consiste em adolescentes vulneráveis que são expostos ao suicídio na vida real, ou através dos meios de comunicação, e podem ser influenciados a se envolver em comportamento suicida.

São muitas as hipóteses que surgem quando o assunto é o comportamento suicida, ainda mais quando o mesmo engloba tantos contextos. No entanto, é necessário compreender como cada indivíduo passa por esse momento, considerando suas particularidades e nisso se faz necessária à leitura sobre o assunto. O público alvo serão os jovens e adolescentes de escolas de ensino médio do estado de São Paulo.

Desde o início da vida, o ser humano necessita de interações sociais para se desenvolver, e os grupos sociais aos quais está inserido são os provenientes das modificações em seu comportamento e aprendizagens, além de ser primordial para o seu desenvolvimento. O grupo familiar é o primeiro que providencia as questões morais, de valores e culturais para o indivíduo. E é no grupo que ele deposita as suas questões mais internas. Para Alexandre (2002), o ser humano é um ser social e socializado, ele aspira se comunicar com o meio, bem como é membro de uma sociedade que o forma, transforma e controla. Ele só existe em função de seus relacionamentos grupais.

Brandão (1993) diz que a educação é constituída segundo valores morais, culturais, ideológicos, políticos, sociais e econômicos. Ela produz um conjunto de crenças e ideias de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. O mesmo autor propõe que a educação visa socializar o indivíduo em sociedade na qual se convive, convencionados por meio dos hábitos, costumes, tradições e valores que são consensuais pela coletividade. O seu objetivo é humanizar os homens, repassar um saber ou conhecimento legitimado.

OBJETIVO GERAL

Compreender melhor os aspectos do suicídio e investigar se há correlação com as relações interpessoais e utilização das mídias sociais no comportamento e pensamento suicida de jovens do ensino médio escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Identificar o índice de suicídios e tentativas de suicídio em estudantes matriculados nas escolas selecionadas;

b) Verificar o papel das mídias sociais para estes adolescentes;

c) Averiguar a percepção dos participantes sobre o fenômeno do suicídio por meio do Questionário de Ideação Suicida. (Q.I.S);

d) Aplicar os questionários nos estudantes, para compreender seu perfil socioeconômico e sociodemográfico;

e) Aplicar questionários nos professores para avaliar a percepção deles acerca do tema e no local que estes atuam;

f) Sensibilizar os estudantes e professores sobre o tema de prevenção ao suicídio.

METODOLOGIA

Conforme o fenômeno do suicídio não se mostra de forma clara, ou seja, não há um marcador biológico ou uma característica específica que permita apontar um sujeito como suicida, ademais no contexto da adolescência, optou-se pelo estudo de caso, pois como apontado por Yin (2001), esta é uma maneira de compreender empiricamente algo do cotidiano, principalmente quando os limiares entre contexto e fenômeno não estão bem delimitados, sendo caracterizado como um método que segue a lógica de um planejamento específico em conjunto com abordagens específicas à coleta de dados e a análise dos mesmos.

Admite-se que um fenômeno tão complexo não possa ser generalizado a partir de um estudo de caso único, então este projeto, a partir do estudo de caso conceituado por Yin (2001), amplia-se como estudo de casos múltiplos, pois visa compreender o fenômeno do suicídio, para tanto serão feitos cruzamentos a partir dos resultados dos estudos e verificados os aspectos comuns e diferentes entre si.

Os dados serão coletados em duas escolas de cada região do Estado de São Paulo, delineado da seguinte forma uma escola de cada região (zonas central, norte, sul, leste e oeste), sendo uma de natureza pública e a outra privada, o número de participantes fica condicionado a participação voluntária, tanto de professores quanto de estudantes.

Serão entregues três questionários ao todo, sendo dois destes destinados aos estudantes, um questionário geral, que será dividido em quatro blocos, 1) Dados pessoais; 2) Família, dados socioeconômicos e sociodemográficos; 3) Percepção da família, ensino, amigos e professores; 4) Mídias sociais, de forma que este questionário tem como objetivo obter uma compreensão do indivíduo em sua totalidade. O segun-

do questionário será o Questionário de Ideação Suicida (Q.I.S) adaptado de William M. Reymonds (1988) por J. Armando Ferreira e M. Castela (1993), visto que o instrumento que temos adaptado para o Brasil que é a Escala de ideação Suicida (BSI) está inválida desde o mês de abril de 2018, opta-se pelo QIS que é composto por 30 perguntas, e foi adaptado para a população de Portugal, de modo que a linguagem é compreensível e o sentido do mesmo se mantém, onde contém sete opções de respostas, que vão desde "pensei que seria melhor não estar vivo" a "Desejei ter o direito de me matar", isto para avaliar o grau dos pensamentos suicidas, sendo que este pode ser aplicado a nível individual ou coletivo. E o terceiro questionário é destinado apenas aos professores, dividido em dois blocos, 1) Dados pessoais deste e 2) Atuação e experiências, que tem como objetivo explorar a percepção deles acerca do fenômeno do suicídio e se enxergam esse fenômeno no local em que atuam (escola), e qual o impacto deste dentro da relação grupal na mesma.

Quanto ao número de estudantes, está vinculado ao grau de participação que será obtido em cada escola. Além disso, em cada uma dessas escolas de ensino médio, a coleta de dados dos professores será realizada da seguinte forma entre professores(as) por escola que possuam maior tempo em sala com os adolescentes e outros(as) professores(as) que passe o menor tempo com eles, considerando ainda aqueles que se voluntariarem a participação. A coleta de dados será realizada desta forma com a intenção de considerar a percepção dos professores, levando em conta a relação do tempo com os estudantes em sala, de modo a verificar o efeito e relevância para este contexto.

Considerando as escolas que aceitarem participar da pesquisa, será entregue um pedido de autorização à escola, quanto aos estudantes e professores, será assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um para os pais dos estudantes, visto que ainda são menores de idade, e um destinado aos professores, garantindo ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos e deixar claro de que se trata de uma pesquisa, possibilitando que ele tome uma decisão consciente sobre sua participação, sendo dispostas duas vias, uma que fica com o sujeito e uma com a pesquisadora. A pesquisa se inicia apenas após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Cruzeiro do Sul.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Considerando que o projeto se encontra em fase inicial e ainda não há em literatura se há correlação entre a influência das mídias sociais e o pensamento suicida entre o jovem do ensino médio brasileiro, considera-se melhor aguardar o andamento da pesquisa para realizar qualquer consideração.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. **Breve descrição sobre processos grupais.** Comum, Rio de Janeiro, v.7, n19, p.209 a 219, 2002. Disponível em: <https://www.sinpro-rio.org.br/site/admin/assets/uploads/files/ef37e-breve-descricao-sobre-processos-grupais.pdf> Acesso em: 01 mar. 2019.

BOTEGA, N. J. (2007). *Suicídio:* saindo da sombra em direção a um plano educacional de prevenção. **Revista Brasileira de Psiquiatria,** v. 29, n.1, p.7-8. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/105075/1/2-s2.0-34147167756.pdf> Acesso em: 02 mar. 2019.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993.

CASSORLA, R. M. S. **Suicídio e autodestruição humana.** In: WERLANG. B. S. G;

BOTEGA J. N. (Org.). **Comportamento suicida.** Porto Alegre: Artmed. 2004. p.21-35.

ESTARQUE, M.. **Suicídio de adolescentes avança, e casos recentes mobilizam escolas de SP,** 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/04/suicidio-de-adolescentes-avanca-e-casos-recentes-mobilizam-escolas-de-sp.shtml> Acesso em: 14 mar. 2019.

FERREIRA, J.; CASTELA, M. *Questionário de ideação suicida (Q.I.S).* In. SIMÕES, M. M.; GONÇALVES, M. M.; ALMEIDA, L. S. (Eds.), **Testes de provas psicológicas em Portugal** (vol. 2). Braga: APPORT/SHO, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v3n2/v3n2a06.pdf> Acesso em: 22 mar. 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO de GEOGRÁFIA e ESTATÍSTICA. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal,** 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados> Acesso em: 22 mar. 2019.

MELLO. D. **Pesquisa: 80% da população brasileira entre 9 e 17 anos usam a internet.** 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-10/pesquisa-80-da-populacao-brasileira-entre-9-e-17-anos-usam> Acesso em: 22 mar. 2019.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Prevenção do suicídio:** manual para professores e educadores. Tradução de Sabrina Stefanello e Neury José Botega.

Genebra: OMS, 2000. Disponível em: <https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_educ_port.pdf> Acesso em: 27 fev. 2019.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. P**revenção do suicídio:** um recurso para o conselheiro. Genebra: OMS, 2006. Disponível em: <https://www.who.int/mental_health/media/counsellors_portuguese.pdf> Acesso em: 21 fev. 2019.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento Psicossocial na Adolescência.* In:___ **Desenvolvimento humano.** 12ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. cap.12, p.420-449.

SCHLOSSER, A.; ROSA, G. F. C.; MORE, C. L. O. O. *Revisão:* comportamento suicida ao longo do ciclo vital. **Temas em psicologia,** Ribeirão Preto, v.22, n.1, p.133-145, 2014. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100011&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 05 mar. 2019.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos, 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

59

PSICOLOGIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE O "ALUNO-PROBLEMA"?

Aline Cedro de Souza
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
cedro.aline@hotmail.com

Adelina de Oliveira Novaes
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
Departamento de Pesquisas Educacionais - Fundação Carlos Chagas
adelina@unicid.edu.br

RESUMO: Problemas de desempenho nos primeiros anos escolares têm motivado educadores ao direcionamento de seus alunos à profissionais psicólogos. A fim de acessar e compreender as representações sociais de 40 professores de ensino fundamental I da rede pública municipal de Arujá/SP, acerca do objeto representacional "aluno-problema", a produção dos dados foi planejada em dois momentos. No primeiro, serão coletadas informações de pelo menos 40 professores, por meio de questionário eletrônico, que conjugará a técnica de evocação livre de palavras a questões de múltipla escolha e discursivas. O segundo contará com um roteiro de entrevista semiestruturada, a ser realizada individualmente com cinco professores. O material obtido será sistematizado e, posteriormente, submetido ao processamento do pacote de programas computacionais Iramuteq. Pretende-se obter contribuições para a reflexão acerca dos fenômenos de patologização discente e psicologização da educação e oferecer elementos que iluminem a ação da escola quanto ao encaminhamento a profissionais psicólogos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais; Psicologia social; Educação.

INTRODUÇÃO

Problemas de desempenho nos primeiros anos escolares têm motivado educadores ao direcionamento de seus alunos à profissionais psi. Essa demanda é expressão de

um fenômeno de psicologização que tem se instalado no ambiente escolar. Quando há o acolhimento da queixa escolar (e não do estudante) por profissionais psi, a criança pode ser dada como problemática e carregar, sozinha, a responsabilidade pelo fracasso educativo.

Por outro lado, por meio da compreensão das representações sociais, é possível inferir acerca de conhecimentos sobre o modo pelo qual os professores interagem e orientam a formação de seus alunos (Ribeiro e Jutras, 2006, p. 41). Significa dizer que professor, considerado como um sujeito histórico e social tem, no reflexo de seu trabalho, a transformação do outro simultaneamente a sua própria transformação (MENDES et al., 2013, p. 5).

OBJETIVO

A pesquisa buscará acessar e compreender as representações sociais de professores de ensino fundamental I da rede pública municipal de Arujá, estado de São Paulo, acerca do objeto representacional "aluno-problema".

REFERENCIAL TEÓRICO

Para sustentação da pesquisa, optou-se pela teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2007, 2015; SOUSA e NOVAES, 2013; NOVAES, 2015), ao compreender que os professores são atores sociais que constroem saberes alicerçados em um conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças relacionadas ao contexto sociocultural do sistema educacional.

METODOLOGIA

A produção dos dados foi planejada em dois momentos. No primeiro, serão coletadas informações de pelo menos 40 professores, por meio de questionário eletrônico, que conjugará a técnica de evocação livre de palavras a questões de múltipla escolha e discursivas. O segundo momento contará com um roteiro de entrevista semiestruturada, a ser realizada individualmente com cinco professores conforme o interesse e a disponibilidade em participar. O material obtido será sistematizado e, posteriormente, submetido ao processamento do pacote de programas computacionais Iramuteq. Os resultados obtidos serão analisados à luz da teoria das representações sociais e da revisão bibliográfica acerca do objeto "aluno-problema".

CONSIDERAÇÕES

Pretende-se obter informações que contribuam para a reflexão acerca dos fenômenos de patologização discente e da psicologização da educação, bem como oferecer elementos que iluminem a ação da escola no que concerne ao encaminhamento a profissionais psi.

REFERÊNCIAS

JODELET, Denise. *Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho*. In: PARDAL, Luis [et al.] (Org.). **Educação e trabalho:** representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007, p. 11-25.

JODELET, Denise. *O encontro dos saberes.* In: CORREIA, Jesuíno Jorge; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (orgs.) **As representações sociais nas sociedades em mudança.** Coleção Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MENDES, Tharimis Christine. FERREIRA, Adriano Charles. BACCON, Ana Lucia Pereira. ROSSO, Ademir José. **Estrutura das representações sociais de professores sobre a profissão docente.** SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. Universidade Estadual de Maringá. 2013. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/72.pdf> Acesso 17 mai. 19.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p.

NOVAES, Adelina. S*ubjetividade social docente:* elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo , v. 45, n. 156, p. 328-343, jun. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200328&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jul. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143205.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. *Representações sociais de professores sobre afetividade.* **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas , v. 23, n. 1, p. 39-45, Mar. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 19 mai. 2019.

SOUSA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina de Oliveira. *A compreensão da subjetividade na obra de Moscovici*. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Representações sociais:** fronteiras, interfaces e contextos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

60

DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: A PROMOÇÃO DE CONSCIÊNCIA CORPORAL NO FAZER TEATRAL

Renata Castanheira Halada
Programa de Pós Graduação em Educação –
Universidade Cidade de São Paulo
Teatro Escola Macunaíma
rehalada@gmail.com

Adelina Novaes
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo;
Departamento de Pesquisas Educacionais - Fundação Carlos Chagas
adelina@unicid.edu.br

RESUMO: Com o objetivo de compreender o processo de aquisição de consciência corporal de cinco estudantes de uma turma de expressão corporal do terceiro módulo de um curso de formação em artes cênicas, de nível técnico, de uma instituição privada de São Paulo, a pesquisa, além dos aportes do Sistema Stanisláviski e dos Viewpoints, recorre à compreensão de subjetividade social e à perspectiva dialógica da teoria das representações sociais. Improvisações dos cinco alunos serão registradas em áudio e vídeo em três momentos distintos do curso de expressão corporal. Conjugar-se-á a esses registros a caracterização de perfil dos participantes, o diário de campo da pesquisadora e os mapas das trajetórias de aprendizagem elaborados individualmente pelos alunos em linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão corporal. Subjetividade social. Docência.

INTRODUÇÃO

O corpo é a nossa primeira mídia. O ator, além de vivenciar e se apropriar de técnicas, as reconstrói e as ressignifica. Por sua vez, o docente de expressão corporal, comumente um ator formador de atores, busca reconhecer nos alunos suas escolhas criativas, identificando que os mesmos simbolizam e se relacionam com seu entorno

de forma subjetiva. No entanto, os estudantes nem sempre são conscientes das suas escolhas criativas, visto que muitas dessas escolhas são regidas pelo afeto, na interação dialógica do "eu", com o "outro" e com a obra, constituindo a sua subjetividade artística no processo de atuação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo desse pressuposto, ação e a cognição coabitam a mesma escala temporal, na qual o corpo vive e morre. O corpo ao mesmo tempo dispara um problema, já aponta o caminho do aprendizado: "A cognição dependeria da experiência que acontece na ação corporal, o que significa que a percepção e a ação, como processos sensório motores, são essencialmente inseparáveis da cognição" (NUNES, 2008, p. 7). O sujeito reage às significações cognitivas e afetivas, o conjunto dessas significações e o resultado das interações e mediações compõem as subjetividades: "localizar no próprio corpo as intenções de um ente ficcional, deixá-las realizarem-se sensivelmente, conectá-las com sua inteireza de artista, são procedimentos que asseguram o surgimento de impulsos dirigidos para criação e para a ação criativa" (AZEVEDO, 2012, p. 192).

No que concerne à expressão corporal, destaca-se o Sistema Stanislavski (STANISLAVSKI, 1986, 1991, 1992; VASSINA e LABAKI, 2015), que promoveu uma mudança teórica, paradigmática e conceitual, pois substituiu o drama-mímese pelo drama-ação. Por sua vez, os Viewpoints (BOGART e LANDAU, 2017) são um modo de estudar o Tempo e Espaço, a partir de nove pontos de vista físicos e cinco pontos de vista vocais.

OBJETIVO

Neste trabalho, além dos aportes do Sistema Stanislaviski e dos Viewpoints, recorre-se à compreensão de subjetividade social (NOVAES, 2015) e à perspectiva dialógica de Marková (2017) com o intuito de compreender o processo de aquisição de consciência corporal (AZEVEDO, 2012) de cinco estudantes de uma turma de expressão corporal do terceiro módulo de formação em artes cênicas, de nível técnico, de uma instituição privada de São Paulo.

METODOLOGIA

A recolha de informação respeitará a proposição de estudo de caso, na abordagem dialógica, tal como debatido por Marková (2017). Como a pesquisa em questão está

associada à tomada de consciência do corpo, serão registradas em áudio e vídeo as improvisações dos cinco alunos em três momentos distintos do curso de expressão corporal. Conjuga-se a esses registros, a caracterização de perfil dos participantes, o diário de campo da pesquisadora e os mapas das trajetórias de aprendizagem elaborados individualmente pelos alunos em linguagem.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para a compreensão de como a ação do docente de expressão corporal pode promover mudança na constituição da subjetividade do aluno, com vistas a oferecer, em última instância, elementos para a formação do docente de artes cênicas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do Ator.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos Viewpoints:** guia prático para viewpoints em composição. Tradução: Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica, senso comum e ética.** Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRESS, 2017.

MARKOVÁ, Ivana. D**ialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

NOVAES, Adelina. *Subjetividade social docente:* elementos para um debate sobre a "políticas da subjetividade". **Caderno de pesquisa.** v. 45 n.156 p. 328-343 abr./.jun. 2015.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator.** Tradução: Pontes de Paula Lima. 7. ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel.** Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem.** Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1992.

VASSINA, Elena; LABAKI, Aimar. **Stanislavski:** vida, obra e sistema. São Paulo: Pespectiva, 2015.

61

O TEATRO COMO MANIFESTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS E NARRATIVAS DOCENTES

Elizabeth de Aguiar Mattiasi Santana
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
elizabethsaguiar@yahoo.com.br

Margarete May Berkenbrock-Rosito
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
margaretemay@uol.com.br

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa em andamento. Vincula-se à linha de Pesquisa Subjetividades, Formações e Aprendizagens do Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo. Apresenta como objetivo compreender a dimensão estética dos projetos de jogos teatrais na Escola Básica por meio das narrativas docentes. Adota-se a abordagem qualitativa de pesquisa. Para coleta de dados utilizaremos o dispositivo formativo e investigativo Colcha de Retalhos visando a produção de narrativas em três dimensões: escrita, oral e pictórico. Os participantes da pesquisa professoras que realizam atualmente projetos de Teatro, em uma escola da Rede Pública Municipal, na Zona Leste de São Paulo. O estudo visa trazer contribuição para a compreensão das atividades teatrais, como manifestação da Educação Estética no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro. Educação Estética. Narrativas Docentes

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma investigação sobre práticas pedagógicas que utilizam o teatro na escola como elemento importante para a educação estética no espaço escolar. Em face ao crescimento do campo de pesquisa na área da educação, optou-se em realizar uma pesquisa qualitativa a respeito do tema "Teatro na escola" baseando-se

na proposta de Spolim (2017). A pesquisa será realizada através de um estudo de caso, recolhendo narrativas dos professores da rede pública, que ministram aulas de teatro para alunos do 4° e 5° ano do ensino fundamental. Este trabalho torna-se relevante pois pretende analisar práticas pedagógicas, com objetivo de constatar as contribuições do teatro na escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Baseamo-nos na perspectiva de Educação Estética em Vigotski (2004), pois para o autor uma educação que reduz o processo de aprendizagem a uma percepção passiva dos ensinamentos do professor para o aluno não é coerente. O processo educacional deve basear-se na experiência pessoal dos alunos, da bagagem que os alunos trazem, e cabe ao professor orientar, (mediar) esses alunos nas atividades.

Abordamos os conceitos de autonomia e emancipação como valores estéticos, respectivamente em Freire (1996) e Adorno (1995), que nos remetem à Educação Libertadora, em busca da humanização do sujeito. Freire (1994) faz uma crítica ao conceito de Educação Bancária, ressalta o autor que a prática educativa forma os sujeitos como seres dependentes, e, consequentemente, reprodutores da indústria cultural, resultando num processo de semiformação, como designa Adorno (1995).

OBJETIVOS

O projeto de pesquisa tem como objetivos: compreender a dimensão estética do teatro no ambiente escolar por meio das narrativas docentes. Analisar como o Teatro contribui para uma Educação Estética visando a autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos.

METODOLOGIA

Adota-se a abordagem qualitativa de pesquisa. Para a coleta de dados optou-se pelo método das narrativas em suas dimensões escrita, oral e pictórica que são momentos que fazem parte do dispositivo metodológico "Colcha de Retalhos" desenvolvido BERKENBROCK- ROSITO (2016), como um dispositivo formativo e investigativo. A coleta de dados será no lócus da pesquisa: uma escola da rede pública e municipal de ensino, localizada na Zona Leste de São Paulo. Os participantes da pesquisa serão professoras efetivas da rede municipal. Os dados serão analisados sob o enfoque da Hermenêutica, na perspectiva de Gadamer (2007).

Encontra-se em andamento a revisão de literatura por: a) identificação dos trabalhos a partir dos descritores escolhidos e b) categorização: artigos, teses e dissertações.

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Espera-se que este estudo leve à compreensão da importância da Educação Estética no ambiente escolar por meio do teatro e ofereça subsídios para o trabalho com jogos teatrais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. *Experiência Estética e sentidos da arte de costurar narrativas autobiográficas*. IN: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (organizadoras). **Narrativas Docentes, memórias e formação.** Curitiba: CRV, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

GADAMER, H.-G.. **Verdade e Método II.** 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007

SPOLIM, VIOLA. **Jogos Teatrais para sala de aula:** um manual para o professor Tradução de Ingrid Dormiem Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VIGOTSKY, LEV SEMENOVICH. **Psicologia pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

62

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER DOCENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL I: ELEMENTOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Silvana dos Santos Silva
Programa de Mestrado Profissional- Formação de Gestores Educacionais
Universidade Cidade de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de São Paulo
silvanass@sme.prefeitura.sp.gov.br

Adelina Novaes
Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais;
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
Departamento de Pesquisas Educacionais -Fundação Carlos Chagas
adelina@unicid.edu.br

RESUMO: A pesquisa tem por objetivo compreender as representações sociais sobre ser professor de ensino fundamental I de docentes de uma escola da rede municipal de educação de São Paulo, com vistas a contribuir para a formação continuada ofertada aos professores pela Diretoria Regional de Educação Guaianases, tomando como foco suas trajetórias pessoais e profissionais. Para isso, a investigação analisará as cartas decorrentes do intercâmbio Brasil-Argentina, de quatro professoras atuantes no ensino fundamental I de uma escola municipal e realizará duas sessões de grupos dialógicos. As análises se ampararão no referencial teórico das representações sociais, norteadas pelas discussões acerca da subjetividade docente, com tônica na formação continuada e no trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Subjetividade. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em curso é desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo e faz parte de um projeto mais amplo denominado: "El quehacer docente: intercambio de

narrativas entre docentes latino americanos". Com a coordenação internacional sediada na Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) e nacional na Fundação Carlos Chagas, o projeto, desenvolvido em rede, busca compreender o trabalho docente a partir das narrativas de professores da Argentina, do Brasil, do Uruguai e do México. Para tal, o estudo promove a troca de cartas entre professores dos países participantes e sessões de grupos dialógicos para o debate acerca do trabalho docente com o intuito de investigar os campos experienciais de professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

As sistematizações buscarão respeitar as orientações de (MARKOVÁ et al., 2007) e as análises se ampararão no referencial teórico das representações sociais, norteadas pelas discussões acerca da subjetividade docente (NOVAES, 2015; NOVAES, ORNELLAS e ENS, 2017), com tônica na formação continuada e no trabalho docente.

OBJETIVOS

O recorte do projeto mais amplo que compõe a presente pesquisa foi guiado pelo objetivo de compreender as representações sociais sobre ser docente constituídas por professoras de ensino fundamental I da Rede Municipal de Educação de São Paulo, com o propósito último de oferecer elementos que contribuam para a formação continuada ofertada aos professores da rede, descentralizadas na Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G).

METODOLOGIA

O protocolo de recolha das informações foi elaborado pelo grupo de pesquisadores envolvidos no projeto internacional, originalmente em língua espanhola e posteriormente traduzido para a língua portuguesa. Os procedimentos de recolha de informações foram iniciados com a entrega de uma carta à diretora de uma unidade escolar da DRE-G, solicitando a divulgação da pesquisa junto aos professores. Todos os professores da unidade foram convidados a participar. Em um segundo momento, foi feita a entrega presencial do material contendo os termos de consentimento livre e esclarecido em quatro cartas de professoras argentinas para serem respondidas por quatro professoras da unidade escolar brasileira que aceitaram participar. Complementarmente, serão realizados dois grupos dialógicos com as professoras. As cartas serão digitadas e os registros dos grupos dialógicos serão feitos em áudio e posteriormente transcritos.

Ao considerar que a formação continuada vai além de um debate sobre cursos, avaliações e frequência, a investigação ora relatada assume o entendimento de que as propostas formativas devem estar pautadas na possibilidade de promoção de mudanças que coloquem o professor na posição de protagonista na construção de sua profissão.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O projeto encontra-se na etapa de recolha das cartas e análise inicial das informações acumuladas. Para além dos aspectos curriculares, aposta no estudo da subjetividade docente para propor uma formação continuada voltada para a qualificação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

MARKOVÁ, Ivana. **Mente Dialógica:** Senso Comum e Ética. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

NOVAES, A.; ORNELLAS, M. de L.; ENS, R. T.. *Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes*. **Revista Diálogo Educacional,** [S.l.], v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/16433>. Acesso em: 08 jul. 2019. doi:http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO14.

63

FATORES DE PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA NA ESCOLA: ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO PÚBLICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Hélio Fritz Kiessling
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
kfritz@uol.com.br

Prof. Dr. Júlio Gomes de Almeida
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
gomes_almeida@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho apresenta dados iniciais de uma pesquisa que tem como objetivo principal identificar fatores que levam alunos de cursos técnico profissionalizante integrado ao nível médio do Instituto Federal de São Paulo a desistirem do referido curso. No desenvolvimento da pesquisa será adotada abordagem qualitativa e os dados serão coletados por meio de pesquisa bibliográfica, revisão de literatura e questionário estruturado proposto aos alunos matriculados no referido curso.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio Integrado. Evasão Escolar. Educação Profissional

INTRODUÇÃO

Historicamente a escolarização tem se apresentado como o principal meio de ascensão social e, recentemente, com a democratização do acesso a escola tem sido apontado como um instrumento de redução das desigualdades sociais. Neste contexto os Institutos Federais têm sido muito procurados pelos alunos e suas famílias de modo que a conquista de uma vaga, que pelo fluxo normal quer pelo sistema de cotas, pode ser considerado um feito a ser comemorado. Apesar da dificuldade para conquista da vaga o que se verifica é que muitos alunos que ingressam no instituto acabam desistindo.

Este trabalho visa focar o tema da desistência escolar e o baixo rendimento escolar no curso técnico de eletrotécnica integrado ao ensino médio do Instituto Federal de São Paulo. Alunos desistindo da escola têm sido, entre outros, uns dos grandes problemas para as escolas e instituições de ensino em nosso país. Além de desperdiçar verbas governamentais, a evasão escolar agrava os problemas das diferenças sociais, assim como afasta a população socialmente fragilizada dos seus sonhos de equidade e de bem estar social. A população socialmente vulnerável é a mais prejudicada, ante a falta de conhecimento e habilidades que com certeza reduziria a diferença social, tão prejudicial ao desenvolvimento social do país.

O Instituto Federal de São Paulo recebe, entre outros, alunos oriundos dos territórios de alta vulnerabilidade social, para os quais uma escola profissionalizante de qualidade, possibilitaria angariar conhecimentos e habilidades que fariam o diferencial na vida deles, formando-os já no nível médio em uma profissão, além de dar-lhes possibilidade de seguir para qualquer outro curso do ensino superior. Porém, apesar das ótimas condições oferecidas pela escola temos uma cota de desistências do curso em torno de 20 %. A questão é por que o aluno desiste?

Alguns autores apontam deficiências do ensino fundamental, outros o baixo capital cultural familiar advindo das diferenças sociais, outros ainda a falta de perspectiva de futuro como motivos para a desistência que, com frequência, se inicia com faltas, baixo rendimento e termina no abandono.

Compreender as razões que levam os alunos a desistirem da escola, sobretudo de uma escola de renome como o Instituto Federal é um desafio que vem sendo colocado para gestores, professores e familiares destes alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como apoio teórico para desenvolvimento da pesquisa, recorremos aos estudos de autores que vem se dedicando ao estudo da evasão escolar no ensino médio entre os quais destaco, Watanabe (2015), Dore e Luster (2011) Figueiredo e Salles (2017), Fredenhagen (2017) Mendes (...) entre outros.

OBJETIVOS

Identificar motivos que levam os alunos matriculados no curso técnico de eletrotécnica integrado ao ensino médio do Instituto Federal de São Paulo a abandonarem o curso.

Objetivos específicos:

1 - Investigar os motivos que levam o aluno a se matricular no curso.

2 - Investigar relação entre práticas pedagógicas e a desistência dos alunos.

3 - Discutir relação entre deficiências do ensino fundamental e o baixo rendimento.

4 - Compreender a relação entre baixo rendimento e desistência do curso.

METODOLOGIA

No desenvolvimento da pesquisa será adotada abordagem qualitativa e os dados serão coletados por meio de pesquisa bibliográfica, revisão de literatura e questionário estruturado proposto aos alunos matriculados no referido curso. A partir de uma pesquisa bibliográfica dos documentos escolares, poderemos compor um banco de dados contendo o fluxo de alunos no curso técnico profissionalizante de eletrotécnica integrado ao ensino médio do referido instituto. A partir da compilação dos dados quantitativos gerados, poderemos elaborar um questionário dirigido aos alunos do curso, buscando saber quais os prováveis motivos que levaria um aluno a desistir da escola. Com os resultados esperamos relacionar quais são os principais motivos que levam os alunos a abandonar um curso técnico profissionalizante gratuito e de qualidade.

REFERÊNCIAS

DORE, Rosemeire. LUSTER, Ana Zuelma. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais** – 772 V.41 N.144 SET/DEZ, 2011 – Caderno de Pesquisas – ISA

FIGUEIREDO, Natalia Gomes da Silva. SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. *Educação Profissional e evasão escolar em contexto:* motivos e reflexões – **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**-Rio de Janeiro, v.25, n. 95. p. 356-392, abr./jun. 2017 – Natália Gomes da Silva Figueiredo e Denise Medeiros Ribeiro Salles.

FREDENHAGEM, Sheila Villar. *Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasilia* – **Revista Fixo Brasil** – DF, v3, n2, julho-dezembro de 2014.

MENDES, Marcelo Simões. *Da inclusão à evasão escolar:* o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**. Campinas 30(2) – 261-265 – abril-junho –

WATANABE, Thais. *Evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional* – **Revista Espaço Acadêmico** Nr. 170-Julho/2015 .

64

PROJETO ALVORADA: UMA OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO EDUCACIONAL AOS EGRESSOS DO SISTEMA PRISIONAL

Felipe Luiz Moreira
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
felipeluizmoreira@hotmail.com

Roberto Gimenez
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
roberto.gimenez@unicid.edu.br

RESUMO: A Educação Inclusiva é abordada em vários aspectos e enfoques. Um dos principais problemas é a ressocialização dos egressos do sistema prisional. Nesse sentido, uma das linhas se desdobra em oportunizar acesso ao ensino. Tal fato requer uma conjugação de elementos que se desdobram na criação de políticas sociais e educacionais, através da ação Estatal. O Projeto Alvorada aplicado no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) se coaduna na oferta de cursos de capacitação profissional a este tipo de pessoal. Nesta linha, o presente trabalho visa dar uma maior amplitude ao projeto, vinculando a área da Educação Básica, especificamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através de pesquisa sob aspectos qualitativos, quantitativos e análise documental (metodologia).

PALAVRAS-CHAVE: Egresso. Prisão. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

É notório que o sistema prisional no Brasil não cumpre, de forma isolada e integral, um dos principais papéis na aplicação de uma determina pena: a ressocialização do indivíduo, principalmente dos egressos (aqueles que saíram) do sistema prisional. Reintegrar o indivíduo é tarefa árdua e necessária para que se evite novos delitos.

Nesse enredo, torna-se necessário o devido apoio e suporte para aqueles que advêm do sistema carcerário, inclusive de ações dos entes Estatais, através de políticas públicas e sociais. Em uma dessas frentes, pode-se destacar políticas educacionais que auxiliam na inclusão social de tais indivíduos. Assim é o programa denominado de Projeto Alvorada, aplicado no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que oportuniza um meio para a ressocialização da pessoa.

O Projeto Alvorada é firmado através da participação de quatro elementos principais: o IFSP, que utiliza sua infraestrutura na oferta de cursos de formação profissional (coordenador do projeto); o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), que insurge como um colaborador juntos às diretrizes, articulação, monitoramento e análise dos projetos; Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) do Governo do Estado de São Paulo, localiza e seleciona a pessoa egressa do sistema prisional e; o próprio egresso participante do projeto.

Apesar de ser um programa piloto (inicial e experimental), focando nesse momento em cursos profissionais (capacitação profissional), vislumbra-se um grande potencial para a aplicação do programa para as outras modalidades de ensino, tendo em vista o comparativo com os dados educacionais daqueles que estão privados de sua liberdade e a grande estrutura existente do IFSP. Uma dessas modalidade é o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), vinculando o próprio EJA (Educação de Jovens e Adultos), ofertando estudo para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade própria, inclusive com a oportunidade de oferta de ensino técnico (e não somente de capacitação profissional).

É de suma importância apontar que mais de 50% das pessoas presas no Brasil se quer possuem o ensino fundamental completo, somando-se mais 28% dos que possuem ensino fundamental completo (sem ensino médio) e os que não possuem Ensino Médio completo. Ou seja, praticamente 80% da população carcerária não possuem Educação Básica, envolvendo assim o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Diante o exposto, oportunizar educação aos egressos do sistema prisional abarcaria a possibilidade de plena ressocialização do indivíduo por meio da educação, evitando que o indivíduo retorne ao mundo do crime.

REFERENCIAL TEÓRICO

Há uma grande gama de autores que versam sobre o tema, seja de forma direta ou indireta, como Evêncio, Foucault (1998), Thompson (1976), entre outros. Envolve também estudos educacionais, sociológicos e psicológicos.

OBJETIVOS

Abordar os principais aspectos ligados ao programa, vinculando-os a uma temática nova, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O Projeto Alvorada é um importante instrumento para a ressocialização do indivíduo em sociedade. Há poucos programas sociais que objetivam auxiliar a pessoa ao retorno do convívio social. Dessa maneira, é necessário e essencial verificar os aspectos do programa, para amplificá-los para outras áreas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

REFERÊNCIAS

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura. **Educação Inclusiva.** Diversos Olhares Entre Teorias e Práticas. Curitiba: Appris, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1998.

PAIXÃO, Antônio Luiz. **Recuperar ou punir?** Como o Estado trata o criminoso. São Paulo: Cortez, 1987.

RODRIGUES, Irene Elias. **Educação Inclusiva.** Um Desafio para o Século XXI. São Paulo: Paco, 2016.

SASSAKI, R. K.. *Inclusão:* acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SMEHA, L.N. & FERREIRA, I.V. *Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar.* **Revista Educação Especial,** v.21, n.31, p.37-48, 2008.

65

EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE PENSAM OS ALUNOS DE UMA ESCOLA TECNICA ESTADUAL

Marcos Roberto Diniz
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
mmrdiniz66@gmail.com

Júlio Gomes de Almeida
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
gomes_almeida@uol.com.br

RESUMO: O presente trabalho apresenta dados iniciais de pesquisa que assume como objeto de estudo a evasão escolar em cursos técnicos profissionalizantes. Tem como objetivo principal identificar os motivos de evasão de alunos que ingressam nos diferentes cursos. Como local da pesquisa foi escolhida uma escola técnica estadual – ETEC, situada em uma cidade do litoral sul do estado de são Paulo. No desenvolvimento da pesquisa será adotada abordagem qualitativa e os dados serão coletados por meio de estudos bibliográficos, análise de documentos e realização de entrevistas com alunos que se encontram em processo de evasão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Ensino Médio. Evasão Escolar

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa assume como objeto de estudo a evasão escolar nas escolas estaduais, e tem como objetivo principal investigar quais são as causas da evasão na perspectiva dos alunos. Para compreender essa questão, escolhi como local da pesquisa uma Etec situada em uma cidade litorânea na qual a evasão de alunos vem sendo uma preocupação de professores e gestores e das famílias verifica-se a cada período de inscrição grande quantidade de alunos interessados em ingressar na escola. Em alguns cursos chega-se a ter a proporção de oito alunos disputando uma vaga. Em decorrência disso

todos anos a escola inicia suas atividades com todas as vagas ocupadas, porém no decorrer do ano elas vão se esvaziando, chegando em alguns casos a registrar-se cerca de 15% de desistência.

Essa situação tem se tornado motivo de grande preocupação dos profissionais que atuam na escola, compreender as razões que levam os alunos a desistirem emerge como uma questão relevante. Há estudos que discutem o tema, porem poucos deles buscam compreender esse fenômeno considerando a visão dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A evasão escolar, particularmente na última etapa da educação básica, tem ocupado importantes espaços nas discussões sobre qualidade da escola pública. Para compreender essa situação recorremos a autores que vem se dedicando ao estudo do tema, entre os quais merece destaque: MARCELO, C.N; O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola. Rio de Janeiro: FGV, CPS (2017) Saviani (1994), Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade, conteúdos/método, no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados. Machado et al. (2004), DIAS, AUGUSTO, José. (1999). Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Sistema Escolar Brasileiro. Editora Pioneira, Autores associados entre outros.

OBJETIVOS

• Compreender os motivos que levam alunos matriculados em uma escola técnica estadual a desistirem da escola considerando aa visão dos alunos.

• Verificar relação entre as deficiências do ensino fundamental e a evasão no ensino médio.

• Identificar a relação entre as práticas pedagógicas e a evasão escolar.

• Investigar se a decepção com o curso escolhido é motivo de evasão na educação profissional.

METODOLOGIA

Essa pesquisa de caráter qualitativo e exploratório será realizada em uma escola técnica vinculada ao centro Paula Souza, situada em uma cidade do litoral de São Paulo. A pesquisa de campo será realizada em 2 fases distintas e complementares: em um primeiro momento será realizada análise de documentos apresentados pelos alunos solicitando desligamento da instituição com objetivo de identificar quais são

os motivos por eles alegados para deixar a escola. Nesta fase de pesquisa serão analisados os documentos protocolados pelos em 2018. Os dados coletados neste primeiro momento serão categorizados e utilizados como roteiro da entrevista a ser realiza com alunos que estão frequentando a escola em 2019. Na segunda fase da pesquisa, será realizada entrevistas semiestruturada com alunos matriculados na escola em 2019.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa encontra-se em fase inicial e, pelo que foi possível verificar até o momento a evasão escolar é um problema que atinge fortemente o ensino médio quer em sua modalidade regular quer na modalidade profissional. Compreender essa evasão considerando a perspectiva dos alunos, pode contribuir com a criação de instrumentos que promovam a permanência dos jovens na escola.

REFERÊNCIAS

DIAS, AUGUSTO, José. (1999). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica:** Sistema Escolar Brasileiro. Editora Pioneira, Autores associados.

MACHADO, A.F; OLIVEIRA, A.M.H.C.; ANTIGO, M. **Evolução do diferencial de rendimentos entre setor formal e informal no Brasil:** o papel das características não observadas. Apostila auditor fiscal do trabalho MTE. São Paulo, SP, v.3, n.1, p.32-33, 2004.

MARCELO, C.N.; **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola.** Rio de Janeiro: FGV, CPS. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_MotivacoesEscolares_fim.pdf. Acesso em 28 set 2017.

McKernan, J. (2009). **Currículo e imaginação:** Teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed.

MEC Brasília: 1996. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Fies.** Brasília: MEC, 2011a. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Acesso em: 11 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Revista de Economia Contemporânea,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 355-388, maio/ago. 2008. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*

MUSIELLO, F.E.N. *Análise dos fatores preponderantes para o elevado índice de evasão universitária no curso noturno de administração da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi.*

NERI, M. C. **Motivos da Evasão Escolar.** Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

RAMOS, L.M. Ivone. **Observatório Escolar:** A auto avaliação nas Etecs: um caminho construído com múltiplos olhares. (2011) Centro Paula Souza.

Saviani, N. (1994). **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade, conteúdos/método, no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados.

66

JOGO DIDÁTICO: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renata Aparecida Rocha Rodrigues
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
renata.rocha.rodrigues@hotmail.com

Lúcia Villas Bôas
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
Fundação Carlos Chagas

RESUMO: O presente trabalho, em andamento, tem por objetivo investigar a percepção dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca dos jogos didáticos e sua possível utilização na prática pedagógica. A literatura especializada vem indicando que, além de despertar o interesse por aprender, o jogo propicia uma aprendizagem significativa, contudo, as atividades lúdicas vão desaparecendo conforme as crianças vão crescendo e parece não haver mais espaço para o jogo neste segmento de ensino. Para a realização do estudo, prevê-se a realização de questionários e grupo focal tendo, como participantes da pesquisa, um grupo de educadores e de estudantes de uma escola estadual de São Paulo. A partir da análise dos dados, será possível verificar se os professores utilizam esse recurso em sua prática pedagógica como ferramenta ou passatempo, ou se simplesmente não o utilizam, permitindo assim, compreender se há espaço para o jogo didático nos Anos Finais do Ensino Fundamental desta Unidade Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo didático; Professores; Anos Finais.

INTRODUÇÃO

Atualmente, crianças e adolescentes recebem inúmeros estímulos e informações, possuindo acesso a diversos recursos tecnológicos e, nesse contexto, muito tem se escutado que a escola se torna desinteressante, perdendo o sentido para os educandos.

Diversos estudos citados por Antunes (1974), Almeida (1990) e Teles (1997), Kishimoto (2011), entre outros, apontam a importância dos jogos e brincadeiras como recurso para aprender, porém, estas pesquisas destacam-se na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Justifica-se dessa forma, meu interesse pela pesquisa sobre percepção dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o jogo didático.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o Edital de Pesquisa do Itaú Social em parceria da Fundação Carlos Chagas (FCC) lançado em 2018, embora o Brasil tenha assistido a avanços importantes no acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes brasileiros nos últimos trinta anos, é imprescindível reconhecer que tais avanços foram mais expressivos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. "Os anos finais do ensino fundamental, por sua vez, não têm recebido a atenção devida na formulação e implementação de políticas, sendo também uma etapa pouco privilegiada nas escolhas dos pesquisadores" (Edital, p. 4, 2018).

Observando que muitos pais e professores sobrecarregam as crianças e adolescentes com diversas atividades, impedindo-os de brincar, Teles (1997, p. 37) traz uma reflexão com relação à resistência à escola e ao ensino, afirmando que isso acontece porque ela não é gostosa, lúdica e não respeita o delicado processo do desenvolvimento. A autora ainda critica a escola "... apesar dos belos discursos, continua velha e autoritária, um modelo histórico que teima em sobreviver apesar das belíssimas propostas em congressos e teses...".

Afirmando que "A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial", Almeida (1990, p.11) reconhece o jogo como parte constitutiva da vida humana. Também Antunes (2000), ao levar em consideração o interesse do aluno no processo de aprendizagem, considera o jogo como ferramenta ideal da aprendizagem.

Acredita-se desta forma, que a educação lúdica seja o caminho para resgatar o interesse e motivar os alunos para que o ensino seja mais atraente e prazeroso, melhorando o índice de permanência e qualidade da aprendizagem.

OBJETIVO

Compreender a percepção dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca do jogo didático.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico que será utilizado abrangerá aplicação de questionário e de grupo focal com professores, além de pesquisa bibliográfica

O estudo será desenvolvido numa escola da rede pública, localizada na zona leste de São Paulo com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Por meio da pesquisa que será realizada, espera-se verificar a possível utilização dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a percepção dos professores acerca desse recurso didático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnica e jogos pedagógicos. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 1990.

ANTUNES, Celso, PEGAIA, Uyvão A. **Ludopedagogia:** guia didático para prática de ensino e metodologia. São Paulo. Ed. Do Brasil, 1974.

EDITAL DE PESQUISA - **Anos finais do Ensino Fundamental,** Itaú Social e Fundação Carlos Chagas, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. Ed. São Paulo. Cortez, 2011.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis. RJ. Vozes, 1997.

67

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E VIDA ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Silvia Maria da Silva Lopes
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
sil.clara@hotmail.com

Maria Conceição Passeggi
Programa de Pós-Graduação em Educação
mariapasseggi@gmail.com
Trabalho vinculado ao Projeto de pesquisa "Narrativa, Educação e Saúde" financiado pelo CNPq (processo no. 443695/2018-0)

RESUMO: A violência doméstica é das modalidades usuais de violência praticada contra crianças e adolescentes num período crucial de construção de sua identidade e relações com o outro e o mundo. Apresentaremos referências teóricas e marcos legais que utilizaremos em uma pesquisa em andamento. A pesquisa se situa no âmbito da pesquisa (auto) biográfica e adotará como fontes narrativas de crianças e adolescentes numa perspectiva transversal. Para tanto, partimos da seguinte questão: o que revelam as narrativas de crianças e adolescentes sobre a exposição à violência doméstica e a suas relações com o processo de escolarização? Para o presente trabalho, a metodologia é de cunho teórico e documental. Estimamos que os resultados da pesquisa do doutorado contribuam para potencializar a proteção a criança e adolescentes em situação de vulnerabilidade social ao longo de sua escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Violência doméstica. Escolarização.

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é um fenômeno complexo. O que se observa mesmo de forma intuitiva é que ela destrói famílias e afeta o desenvolvimento dos filhos do ponto de vista social, emocional e escolar. A ocorrência da violência nesse âmbito está baseada nas relações de afeto. Um fator preocupante é o fato de ela ser tratada como

algo restrito à esfera familiar, quando repercute de forma inconteste nas relações sociais em outros âmbitos onde convivem agressores e vítimas.

A nossa pesquisa dá continuidade a trabalhos anteriores desenvolvidos na dissertação de mestrado da primeira autora e a estudos teóricos e de método sobre narrativas de crianças e adolescentes da segunda autora. A dissertação - "A percepção de mulheres em uma casa de acolhimento acerca da violência vivida" – focaliza o ciclo da violência doméstica em narrativas de quatro mulheres vítimas de violência doméstica ao longo do convívio com seus agressores até o momento de sua "libertação". As crianças que acompanhavam essas mães no abrigo apresentavam descontinuidade no processo de escolarização e severas dificuldades de aprendizagem. A possibilidade de continuar a pesquisa com foco em crianças e adolescentes foi despertada por essas mulheres que tinham como expectativa que a educação de seus filhos e filhas impedisse que se perpetuasse o fenômeno intergeracional da violência em suas vidas.

Diante disso, para realização da pesquisa formulamos a seguinte questão norteadora: O que dizem crianças, adolescentes sobre a exposição à violência doméstica e suas relações com a vida escolar? O objetivo geral é analisar diferentes tipos de violência doméstica vividas por crianças e adolescentes e sua relação com a escolarização e a constituição de suas relações com o outro e com o mundo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A família é o primeiro núcleo de socialização e o espaço indispensável para a garantia do desenvolvimento e proteção integral de crianças e adolescentes. A vida nos centros urbanos acelerou os processos produtivos, incrementou as tecnologias de trabalho e de comunicação, e colocou homens e mulheres sob novas diretrizes, as quais acabaram por afetar a constituição social e os modos de relacionamentos familiares.

A mulher, antes relegada exclusivamente ao trabalho doméstico e ao cuidado dos filhos, passou a ocupar o espaço público, a trabalhar para contribuir com o sustento familiar. Com isso, as crianças passaram a frequentar a escola cada vez mais cedo e a passar cada vez menos tempo de seus dias com os familiares.

Obviamente, essas alterações repercutem nas formas como os relacionamentos familiares se constituem e se desenvolvem. Essas mudanças são difíceis de ser identificadas, e dependem muito das condições sociais e do contexto histórico em que são observadas. Mas elas relevam muito sobre as maneiras como as famílias estão se organizando e desenvolvendo formas para criar os filhos e manter ou romper os

relacionamentos afetivos (GIDDENS, 2008).

Em um contexto adverso de mudanças profundas e lutas pela sobrevivência, associado ao histórico de muitas famílias, identifica-se a existência da violência doméstica como uma das resultantes desse processo multifacetado.

Gomes et al. (2007, p. 506) ressaltam que "a maioria dos casos de violência contra crianças e adolescentes é marcada por relações interpessoais assimétricas e hierárquicas". Esse tipo de relação gera dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, comprometendo o desenvolvimento da criança e do adolescente que convivem em contextos violentos, provocando traumas irreversíveis às vítimas que estão em formação de personalidade.

Ademais, é necessário criar políticas diferenciadas, capazes de promover a inclusão dessas crianças e adolescentes que ainda têm seus direitos violados no contexto da violência doméstica, visto que essa violência vivenciada no interior dos lares colabora para a continuação de práticas abusivas nas gerações seguintes.

O referencial teórico que dará fundamentação à pesquisa se situa no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação (DELORY-MOMBERGER, 2014; PINEAU, 2006; PASSEGGI, 2010; PASSEGGI; SOUZA, 2015), que privilegia a narração da experiência vivida como fonte privilegiada para a compreensão dos problema abordado, vinculado ao nosso cotidiano. As narrativas de si podem ser elaboradas nas mais diversas situações e contextos, e nos trazem uma vasta variedade de informações, sobre os participantes além de possibilitar à pessoa que narra a ressignificação das experiências vividas, propiciando a ampliação da imaginação e da criatividade. Ao narrar a pessoa se desdobra em personagem da história, narrador e autor. Segundo Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018, p. 158),

> Para entender a distinção entre autor e narrador, podemos dizer que o narrador é um ser de linguagem, que se constitui na própria ação de narrar. Sem narração não existe narrador. Ele nasce com a narrativa, vive nela e morre com ela. Já o autor é o ser empírico, de carne e osso, que viveu antes e viverá depois da narrativa. Pois o autor pode, a cada vez, assumir o papel de narrador para reinterpretar os mesmos acontecimentos e 'inventar' novas versões da história e de si mesmo como narrador, autor e personagem.

A partir dessa concepção das narrativas como método de pesquisa e dispositivo de reinvenção, as narrativas se constituirão em uma perspectiva de que crianças e adolescentes que participarão da pesquisa poderão face a questionamentos e reflexões

que as narrativas lhes possibilite analisar os sentidos que atribuem a interferência da violência na sua vida escolas, dificuldades de relacionamento, de aprendizagem, de modo a que possam se tonarem mais aptos para a compreensão dessas dificuldades e possam busca meios e métodos para enfrenta-las na escola. Como se trata de um projeto de pesquisa em sua fase inicial, estimamos que serão afinados os métodos e aprofundado o referencial teórico e a leitura dos marcos legais.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**, trad. Maria Passeggi, João Gomes, Luis Passeggi, Natal: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida.** Da invenção de si ao projeto de formação. Trad. Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=638-vol-31-escqprotege-elet-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e bolsas, 2008.

GOMES, Nadielene Pereira et al. *Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração.* **Acta Paul. Enferm.,** v. 20, n. 4, p. 504-508, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf /ape /v20n4/19.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente:** a necessária efetivação dos direitos fundamentais. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório.* In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010,

PASSEGGI, M. C., NASCIMENTO, G. L., & RODRIGUES, S. B. B. (2018). **Narrativas de crianças sobre a escola:** desafios das análises. Revista Lusófona de Educação, 40, 155-169.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. *Movimento (Auto) Biográfico no Brasil:* Esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa,** v.2, p.6 - 26, 2017.

PINEAU, G. A*s Histórias de vida em formação:* gênese de uma corrente de pesquisa--ação-formação". **Educação e Pesquisa,** São Paulo, vol.32, n.02, p. 329-343, maio/ago 2006.

68

CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Érina Ribeiro Andrade
Programa de Pós Graduação em Educação
Formação de Gestores Educacionais
Universidade Cidade de São Paulo
Professora – IFMA/Campus Codó
erina.andrade@ifma.edu.br

Adelina Novaes
Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
Departamento de Pesquisas Educacionais - Fundação Carlos Chagas
adelina@unicid.edu.br

RESUMO: Com o objetivo de compreender o processo de constituição da subjetividade docente de estagiários de um curso de Licenciatura em Química, o presente estudo recorre à metodologia de grupo focal, com a realização de duas sessões com estagiários de um curso de licenciatura em química e entrevista semiestruturada com duas professoras orientadoras do referido estágio. Os registros tem sido feitos em áudio, e as análises respeitam as orientações de Gatti (2005), se amparam nos preceitos da análise de conteúdo (FRANCO, 2008) e se baseiam na discussão de Novaes (2015; 2016) e Gonçalves e Sousa (2015) sobre constituição da subjetividade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Estágio curricular supervisionado; Subjetividade docente.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca responder o seguinte problema: como o estágio contribui para a constituição da subjetividade de futuros professores, atualmente estudantes de um curso de Licenciatura em Química? Esse questionamento alinhou-se ao objetivo geral da pesquisa, que é o de compreender o processo de constituição da subjetividade

docente de estagiários de um curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo e aos seguintes objetivos específicos: discutir a complexidade de ser professor de Química no atual contexto educacional, tendo em vista os diversos fatores que contribuem para a constituição da subjetividade docente; identificar as relações existentes entre estagiários, escola campo e instituição formadora durante as atividades do estágio supervisionado e analisar os saberes docentes que os estagiários têm se apropriado para o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Muitos pesquisadores têm utilizado o termo subjetividade para indicar "construções singulares à dimensão social, sem desconsiderar os sujeitos como construtores de suas circunstâncias e, portanto, de algumas de suas contingências" (NOVAES, 2016, p. 23).

Outros estudos, como o de Gonçalves e Sousa (2015) e Perdigão (2012), permitem compreender a constituição da subjetividade docente dos estagiários, em processo de formação inicial, sob a ótica da Teoria das Representações Sociais (TRS), possibilitando analisar como estes constroem o ambiente social em que vivem, visto que se constituem na mediação com o outro. Sendo assim, a pesquisa busca entender como as subjetividades são constituídas a partir da tríade eu-outro-objeto, analisando os vários fenômenos contribuem para essa constituição.

METODOLOGIA

A pesquisa está sendo realizada em uma instituição federal de São Paulo. As etapas da coleta de dados incluem: entrevistas semiestruturadas, grupo focal, observações das reuniões de estágio e análise de documentos. No primeiro semestre de 2019 foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com duas professoras orientadoras de estágio (uma da área de Química e outra da área de Educação) e uma sessão de grupo focal com cinco estudantes estagiários do curso de Licenciatura em Química. Planeja-se, ainda, uma segunda sessão de grupo focal no segundo semestre deste ano.

Os registros têm sido feitos em áudio, e as análises, que estão em andamento, respeitam as orientações de Gatti (2005), se amparam nos preceitos da análise de conteúdo (FRANCO, 2008) e se baseiam na discussão de Novaes (2015; 2016) e Gonçalves e Sousa (2015) sobre constituição da subjetividade docente.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Espera-se, com a conclusão da pesquisa em curso, compreender o processo de constituição da subjetividade docente dos estagiários e discutir a complexidade de ser professor no atual contexto educacional, tendo em vista os diversos fatores que contribuem para a constituição da subjetividade docente, ao identificar as relações existentes entre estagiários, escola campo e instituição formadora durante as atividades do estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GATTI, B. A. *A formação inicial de professores para a educação básica:* as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev, 2013-2014.

GONÇALVES, H. M.; SOUSA, C. P. de. *Articulações entre representações sociais e subjetividade:* um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. **Educação e Cultura Contemporânea,** v. 12, n. 27, p. 258-288, 2015.

NOVAES, A. *Subjetividade social docente:* elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cadernos de pesquisa.** V.45, n. 156, p. 328-345 abr/jun 2015.

NOVAES, A. *Metodologia Q:* Uma estratégia investigativa para o estudo das singularidades. In: NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L.; ENS, R. T. (orgs.). **Formação e trabalho docente:** relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a técnica Q. Curitiba: PUCPRess, 2016.

PERDIGÃO, A. L. R. V. *Concepções pessoais de futuros professores sobre os processos de aprendizagem e de ensino*. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

69

PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE MATEMÁTICA: CONSTRUÇÃO DE SABERES ENTRE FORMADOR, PROFESSOR E ALUNO

Fernanda Pinheiro Lopes Camacho
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Municipal De São Caetano Do Sul
fernandapinheirocamacho@gmail.com

RESUMO: O projeto de pesquisa de formação de professores polivalentes aplicado ao ensino de matemática. Tem como problema de pesquisa compreender quais as possíveis contribuições do dispositivo "sequência didática" para a formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a aprendizagem dos alunos no ensino de matemática. Para tanto será feita uma pesquisa qualitativa colaborativa com a elaboração de uma sequência didática com coparticipação dos professores parceiros no planejamento e execução de todo o processo da SD, observação das aulas com análises dos saberes discentes, avaliações constantes e discussão das estratégias possíveis de serem utilizadas. Registro e divulgação do processo junto a análise dos resultados, elencando quais princípios e indicadores foram utilizados na pesquisa e que possam colaborar com outros formadores de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática; formação docente; matemática

INTRODUÇÃO

Ensinar matemática de maneira a garantir que todos aprendam, organizando o ensino da área em meio a outras disciplinas e dificuldades que cercam a docência, constitui-se um desafio para professores polivalentes dos anos iniciais. Analisar uma estratégia que possa colaborar para que isso aconteça é o desafio dessa pesquisa. Como professora da Educação Básica nos anos iniciais e também formadora de professores, observei durante os 13 anos de carreira que muitos professores se sentem perdidos no "como e o que ensinar", muitos tem referência na didática utilizada quando eram estudantes, fundamentar e qualificar a prática docente pode ajudar a melhorar os re-

sultados de aprendizagem dos alunos. A modalidade organizativa Sequência Didática colaborativa será utilizada como estratégia formativa de professores visando analisar quais as contribuições possíveis desse dispositivo para a formação docente e aprendizagem de crianças no eixo Números e Operações especificamente a compreensão do Sistema de Numeração Decimal.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para dialogar com a proposta de pesquisa Guy Brosseau com a teoria das situações didática e o ensino da matemática colabora para pensarmos as situações didáticas no ensino da área e principalmente todos os dispositivos que estão envolvidos nas situações que ocorrem na interação entre professor, aluno e aprendizagem.

Antônio Nóvoa e Lee Shulman contribuem com seus estudos da profissão docente e a necessidade de profissionalizarmos a prática dos professores, ambos analisam os desafios da formação docente e teorizam quanto a necessidades da profissão.

As argentinas Délia Lerner e Patrícia Sadovsky publicaram pesquisas que nos dão subsídios para o ensino de Números e operações especificamente dados sobre as hipóteses de aprendizagem de crianças referentes a compreensão do Sistema de Numeração Decimal.

O modelo de sequência didática a ser apresentado está associado às pesquisas sobre a aprendizagem da linguagem escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidos pelo grupo de Genebra com os pesquisadores Dolz e Noverraz e Schneuwly. Apesar dos estudos dos autores corresponderem ao ensino da Língua acrescentam ótimas evidências e teorias relativas a organização do fazer docente em outras disciplinas.

OBJETIVO GERAL

Buscar possíveis contribuições do dispositivo "sequência didática" para a formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a aprendizagem do aluno no ensino de matemática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer quais são os conhecimento esperados para o terceiro ano do ensino fundamental e quais a maioria das crianças tem apresentado;

Identificar e analisar saberes docentes que possam contribuir para a aprendiza-

gem de conceitos do eixo de números e operações que proporcionem maior autonomia na realização de novas sequências didáticas e possam favorecer a autoformação e qualificação das práticas de ensino.

Construir uma sequência didática colaborativa com professor referencia do grupo que propicie o desenvolvimento do pensamento matemático e que busque desenvolver a habilidade de generalizar e abstrair;

Apontar princípios e indicadores possíveis para o formador de professores que colaborarem nas ações e intervenção com os docentes;

METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa colaborativa, com apoio de entrevistas com as professoras envolvidas, para conhecermos as representações e saberes das docentes envolvidas, relacionada aos conhecimento do objeto Número e operações e a modalidade organizativa Sequência Didática. Criação colaborativa de uma sequência didática, com elaboração progressiva de atividades vinculadas ao saberes que as crianças agentes da pesquisa apresentarem e constante avaliação dos resultados. Discussão e reformulação sequência didática com as considerações dos docentes envolvidos.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O presente projeto de pesquisa está em processo de pré-teste, estudo dos referenciais teóricos e subsídios práticos.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. *A avaliação no processo de construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental:* a formação do professor em foco. In: SILVA, Sílvio Ribeiro da; ALVES FILHO, Sebastião Carlúcio (Org.). **Sobre avaliação e ensino de línguas:** (re) discutindo conceitos e (re)elaborando ações. Campinas: Pontes, 2016. p. 35-58.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas:** conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. *Sequências didáticas para o oral e escrita:* apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LERNER, Délia e SADOVSKY, Patrícia. *O sistema de numeração:* um problemadidático. In Cecília Parra e Irma Saiz (Org..). **Didática da Matemática – ReflexõesPsicopedagógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, p. 73-155, 1996.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.* Palestra publicada na **Revista Simpro-SP**, São Paulo: p. 01-24. 2007.

SHULMAN, L. A. *Conhecimento e ensino:* fundamentos para uma nova reforma. In: **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

70

A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DO PROFESSOR NOS ASPECTOS QUE TANGEM A INCLUSÃO SOCIAL

Marlene Ribeiro Martins
Programa de Pós Graduação em Educação
Faculdade de Mauá-FAMA
marleneribeiro732@gmail.com

Bruna Fernanda Ananias Souza
Programa de Pós Graduação em Educação
Faculdade de Mauá-FAMA
brunafernandaananias@gmail.com

Tatiane Cristina Ramos Moscatelli
Programa de Pós Graduação em Educação
Faculdade de Mauá – FAMA
tatiane.moscatelli@gmail.com

RESUMO: Na prática de ação e reflexão o professor deve ter clareza, no sentido de incluir a todos, sendo crianças com problemas de aprendizagem, deficiência, distúrbios ou problemas sociais e econômicos. O objetivo geral deste é compreender como a escola está organizada para intervir na demanda da educação inclusiva e os objetivos específicos verificar as variáveis que possibilitam a inclusão social; reunir informações e dados que contribuam para a formação dos professores; discutir a respeito de conhecimentos auxiliem os professores no seu desempenho.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Professor. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A formação de professores requer uma preocupação das universidades, isso porque o mundo moderno exige um professor bem preparado para lidar com a diversidade de questões de aprendizagens sociais, emocionais e humanas. Para Freire (1987), a existência não pode ser silenciosa, mas de palavras verdadeiras, com o poder de

mudar o mundo. O mundo pronunciado se volta problematizado ao sujeito pronunciantes, sendo que os homens se fazem na palavra, no trabalho e na ação-reflexão.

É preciso uma educação onde todos possam ter acesso igualitário; discorrendo as implicações encontradas por docentes na tentativa de associar teoria e prática, no cotidiano profissional, considerando principalmente as particularidades dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma escola inclusiva deve garantir o direito à liberdade, ensino de qualidade, permitindo a participação nas atividades escolares a todos, com uma construção colaborativa do saber fazer docente, e reconhecendo o aluno deficiente como sujeito que produz conhecimento e cultura.

Segundo Freire (1996), é preciso uma formação de qualidade, a qual o professor tenha subsídios para entender o aluno e proporcionar uma educação humanizadora que não exclua e não oprima.

Nesse intuito, é preciso mudar as formações, o currículo e propostas de ensino, havendo a necessidade de uma educação humanizada, fora dos padrões que se dizem ser corretos. O mais importante para uma educação inclusiva são os professores da área pedagógica, que precisam de qualificação profissional para atender as necessidades.

OBJETIVOS

Analisar de que modo a escola se organiza para intervir junto a demanda da educação inclusiva; identificar as variáveis que possibilitam a efetiva inclusão social; reunir informações que contribuam para a formação dos professores; discutir a respeito de conhecimentos que auxiliem os professores no seu desempenho.

METODOLOGIA

Pesquisa de caráter qualitativo, onde segundo Gil (2008), é baseada em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos. O levantamento exploratório dos dados pesquisados será por meio de revistas e artigos científicos acessados pelas plataformas digitais Scielo, CAPES e livros.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ainda que o compromisso profissional de cada educador seja de fundamental importância, é preciso insistir em uma educação de qualidade, que humanize e inclua a todos sem distinção. Este, é uma pequena contribuição para um estudo que envolve

uma temática digna de reflexão e discussão contínua acerca de saber quais as implicações encontradas por docentes na tentativa de articular teoria e prática no cotidiano profissional frente à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. Diário Oficial da União (Org.). Legislação Informatizada - **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996:** Publicação Original. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal.** Setor Público (Comp.). CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4341926/mod_resource/content/1/L.aula5_todos_Constituicao_federal_cap.2_seguridade_social.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 46º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GARNICA, B. P. T. et al. *O saber-fazer na formação de professores para a inclusão escolar:* um levantamento bibliográfico. **Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente: Ensino & Pesquisa,** v.14, n.02, p. 58-87, jul/dez 2016. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/970/599. Acesso em: 17 ago. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6º ed.- São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em 16 ago. 2019.

71

MULTIPLICIDADE ESCOLAR: REFLEXÕES E NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DE CLASSES HETEROGÊNEAS

Cristiane Nobre Nunes
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
crisnonu@hotmail.com

RESUMO: Este estudo apresenta a pesquisa em andamento sobre a multiplicidade escolar, desenvolvida desde 2017, tendo por objeto de estudo desmistificar o processo de inclusão em sala de aula no cenário educacional atual. O projeto tem por objetivo, investigar as trajetórias de formação de professores que recebem alunos considerados com problemas de aprendizagem e como adequam suas práticas às múltiplas formas de aprendizagem. A pesquisa se pauta na pesquisa (auto) biográfica partirá de uma revisão de literatura procedimento de coleta de dados a entrevista narrativa com professores que recebem crianças consideradas com problemas de aprendizagem de uma escola estadual da cidade de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; multiplicidade; dificuldade.

INTRODUÇÃO

As experiências a que venho tendo em minha vida profissional têm me provocado e levado a refletir sobre a importância de compreender a diversidade existente nas instituições educacionais. Cada aluno traça caminhos próprios para aprender.

O professor, comumente planeja suas aulas para atender a um grupo de alunos, desconsiderando a heterogeneidade presente em sua sala de aula, não levando em conta que cada aluno tem uma história que facilita os não a aproximação com o conhecimento. Ao se ver frente a alunos considerados de inclusão sua maneira de conduzir os trabalhos pedagógicos é fortemente questionada não sendo mais possível desconsiderar as singularidades.

A educação inclusiva entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se anuncia. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade. A compreensão da multipicidade como caminho com foco em identificar grupos de alunos com diferentes níveis de aprendizagem nas salas de aula pode contribuir para identificar estratégias pedagógicas especificas, orientando o professor a atender essa demanda, com a finalidade de contribuir para a qualidade da educação; instrumentando o saber-fazer docente por meio da formação continuada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa se estrutura em torno do acolhimento por parte dos professores da multiplicidade nas escolas, o que se contrapõem ao que a escola tem pretendido desde que se organizou como tal: a homogeneidade. Autores como Stainback e Stainback (1999) que discutem a inclusão nos ajudam a pensar em outro modelo de escola. Uma escola inclusiva, onde existe a possibilidade dos alunos serem educados em salas regulares.

Como se pretende entrevistar alunos e professores de forma a que possam narrar suas experiências com a aprendizagem em salas de aulas regulares que atendem crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem, pretendemos dialogar com autores que se dedicam ao estuda da pesquisa (auto)biográfica entre eles Clandinin e Connelly (2015).

OBJETIVOS

Considerando que o Problema de pesquisa é o atendimento por parte dos professores à multiplicidade de aprendizagens nas escolas.

Proponho como objetivo geral: investigar as trajetórias de formação de professores que recebem alunos considerados com problemas de aprendizagem e como adequam suas práticas às múltiplas formas de aprendizagem.

Como objetivos específicos, proponho:

- conhecer as trajetórias de formação dos professores, buscando compreender as relações entre suas experiências e sua disponibilidade de acolher as multiplicidades na escola.

- investigar como os professores se prepararam, ou não para trabalhar com a multiplicidade de aprendizagens

- Discutira as estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades

METODOLOGIA

A pesquisa se pauta na abordagem qualitativa, mais especificamente na pesquisa (auto)biográfica. Inicialmente se pretende realizar uma revisão de literatura com intuito de delinear mais claramente o problema e ampliar a fundamentação teórica da pesquisa. Após essa etapa Da pesquisa serão realizadas visitas a escolas que atendem crianças com dificuldades para aprender e se disponibilizaram a acolher a pesquisa. Na sequência serão selecionados os professores que se disponibilizarem participar da pesquisa. Como procedimento de coleta de dados serão utilizadas a entrevista narrativa e com base nas entrevistas, observações em sala de aula

CONSIDERAÇÕES

Espera-se com essa pesquisa contribuir para ampliar a compreensão a respeito das trajetórias de formação dos professores, como elas contribuem ou não para acolher a multiplicidade na escola refletir sobre a formação do professor para trabalhar com a singularidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

CLAUDININ, D. Jean, CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa. tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEL/UFU – 2ª edição ver. – Uberlândia: EDUFU, 2015

DUEK, Viviane Preichardt. & NAUJORKS, Maria. Inês. *Docência e inclusão:* reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. **Revista da FAEEBA/**Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia – Educação e Contemporaneidade. Salvador: v.16, n. 27, p. 41 - 53, jan./jun., 2007.

NUNES, Cristiane & FURLANETTO, Ecleide.(2018) **Narrativas de professores sobre sua formação e atuação em classes hospitalares.** Linhas Críticas, 24. https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.18967

SANTOS, Mônica Pereira dos.; FONSECA, Michele Pereira de Souza da & MELO, Sandra Cordeiro. **Inclusão em Educação:** diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e Diferenças:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

72

A ARTE SE ENCONTRA NA SALA DE AULA: OS ARTISTAS NAS APRESENTAÇÕES NAS ESCOLAS

Josias Patriolino de Lima
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
jpatriolino@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de fazer um levantamento das percepções dos artistas da periferia quanto às apresentações artísticas dentro das escolas. Os modelos serão as apresentações dos artistas da região sudoeste da cidade de São Paulo, considerando sua extensão nas cidades de Itapecerica da Serra, Taboão da Serra e Embu das Artes. As pesquisas envolverão a aplicação de questionários e a realização de entrevistas narrativas e episódicas com integrantes do Grupo de Poetas Itapoesia e de outros grupos organizados da região, como o Sarau do Mercado e o Sarau do Binho (na Capital), além da Casa de Cultura Santa Tereza e da Associação Cultural EMBUsca das Artes (em Embu das Artes). Com estes resultados foram realizadas análises de caráter quantitativo e qualitativo, com os caminhos para a melhor divulgação da arte e da cultura no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Artistas. Escola. Periferia.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que se pretende mostrar com este trabalho é o conjunto de experiências reais de inserção de artistas no ambiente das escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na região sudoeste da capital paulista e em sua extensão na Região Metropolitana.

Há uma necessidade de contato maior entre os alunos do Ensino Básico e do Ensino Superior com as manifestações artístico-culturais que se proliferam na periferia das grandes cidades. Serão estudados artistas de vários grupos organizados que estão indo ao encontro das escolas para a apresentação de sua produção nas diversas ex-

pressões artísticas, notadamente com a música, a poesia, o teatro e a dança.

Como pergunta norteadora, pretendemos a seguinte: Qual sua percepção da receptividade das apresentações em eventos realizados no ambiente escolar?

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao analisar a visão social de Piaget, Vygotsky e Durkheim, o psicólogo romeno Serge Moscovici (2012, p. 287), guru da teoria das representações sociais, nos diz que "representações coletivas ou sociais são a força da sociedade que se comunica e se transforma". Assim, este estudo procurará apresentar as representações sociais dos artistas quanto à suas ações dentro das escolas, ou seja, como estes fazem repercutir sua produção nas experiências de vida dos alunos a ponto de gerar uma expectativa positiva nos professores, quando formados e inseridos no mercado de trabalho.

OBJETIVOS

Analisar como uma nova proposta pedagógica, com a proximidade professor-artista-aluno, pode contribuir para uma melhor formação de estudantes do Ensino Superior.

Verificar a receptividade das apresentações artístico-culturais no ambiente escolar; e avaliar os impactos da atuação dos artistas no ambiente escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentará estudos de casos e pesquisas narrativas. As entrevistas serão os principais procedimentos metodológicos. Será adotado o TCLE para todos os entrevistados, e observadas as determinações do Comitê de Ética.

A pesquisa será realizada com um número mínimo de 50 (cinquenta) participantes, escolhidos entre os que já participaram de atividades fora do ambiente natural do artista. As entrevistas (fase qualitativa) serão realizadas com um máximo de 20 (vinte) artistas. Os procedimentos serão aplicados com base na análise de conteúdo. Também serão entrevistados diretores, professores e pessoas da comunidade.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A pesquisa que está em desenvolvimento mostrará experiências realizadas ou em andamento aplicadas em escolas da região sudoeste da Cidade de São Paulo e de sua extensão em cidades vizinhas, como Itapecerica da Serra, Taboão da Serra e Embu das Artes. Serão analisados os modelos aplicados em saraus, mostras e exposições de

grupos organizados como saberes artístico-culturais em contato com a sala de aula. Tais experiências representam um passo na direção dos incentivos que podem ser utilizados pelas instituições de Ensino Superior, como responsáveis pela formação da intelectualidade do país e das quais se espera que delas surjam os profissionais que liderarão a sociedade.

REFERÊNCIAS

ELLET, William. **Manual de estudo de caso:** como ler, discutir e escrever casos de forma persuasiva; trad. VIEIRA, André de Godoy. Porto Alegre: Bookman, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber, 2008.

LEFEVRE, Fernando; e LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de representação social:** um enfoque qualiquantitativo. 2. ed. Brasília: Liber, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social; trad. GUARESCHI, Pedrinho A. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam; trad. REIS, Karla. Porto Alegre: Penso, 2011.

73

A ESTÉTICA NA MÚSICA LITÚRGICA: NARRATIVA DOS MÚSICOS NO ESPAÇO CATÓLICO EM SÃO PAULO

Jefferson Borges Cordeiro
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
jeffrontman@gmail.com

Margarete May Berkenbrock Rosito
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
margaretemay@uol.com.br

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa em andamento. Tem foco a formação estética de Músicos habilitados em cursos de graduação em Música que têm buscado cada vez mais espaços da igreja para o exercício da profissão, uma vez que tal instituição tem se constituído lugar propício para prática da música litúrgica e numa perspectiva da estética musical que integra as celebrações das missas. Apresenta como objetivo investigar o sentido que os músicos atribuem ao exercerem essas práticas musicais, partindo de dimensões estéticas dentro de um universo litúrgico. Como procedimento metodológico optamos pelo método das narrativas associado à técnica da observação in loco prévia do contexto musical litúrgico. A partir de um diálogo entre as áreas de Música, Educação e Estética no espaço religioso esperamos trazer possíveis contribuições para formação estética do profissional músico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Estética. Música Litúrgica

INTRODUÇÃO

É possível que a música, como forma de arte e expressão humana, exerça efeito e atração pelo belo. Esta beleza, sob a ótica da estética cristã, transparece no entendimento entre a razão e a sensibilidade humana. O filósofo Santo Agostinho em seu livro intitulado Confissões, revela-nos questionamentos e profundas reflexões sobre

definições do belo e da beleza, na qual tudo se relaciona entre o Criador e a criatura, ou seja, a sensibilidade criada que louva a Deus diante as belezas existentes ao seu entorno. Em se tratando diretamente da música sacra litúrgica, vem despertando o interesse de músicos que, mediante suas formações acadêmicas, têm sido atraídos diretamente de alguma forma por essa beleza. Assim, esta pesquisa em andamento que terá como base as narrativas dos músicos que atuam em espaços das igrejas católicas, cujo apoio se fará em um possível diálogo entre as áreas de Música, Educação e Estética, vem corroborar por meio de sugestões consistentes para ampliar a formação do músico ou do professor de música que é desafiado por esta demanda da profissão na contemporaneidade.

REFERENCIAL TEORICO

Nesta pesquisa, abordaremos na perspectiva da estética e educação em Paulo Freire (2013), Adorno (2002) e Schiller (2014) e Perissé (2009), que discute a formação estética com contribuições sobre a vida intelectual revelado pelo próprio autor uma adequada disposição para apreciar e avaliar o que vemos, ouvimos e sentimos. Scruton (2009) traz o conceito da beleza artística conduzidas pela moral e da relativização estética. Adorno (2002) aborda a estética musical, entre o ouvido musical, a técnica e a sociedade. Conduzidos pela música litúrgica, embasamo-nos nos documentos da Constituição sobre a Sagrada Liturgia Sacrosantum Concilium (SC). (1963). Na educação estética Berkenbrock-Rosito (2018) que compreende a arte na formação de professores com base nas narrativas dos processos formativos.

OBJETIVOS

Investigar o sentido que os músicos atribuem às práticas musicais, partindo de dimensões estéticas e com base no universo litúrgico;

Analisar os aspectos que determinam e legitimam suas ações e práticas como músicos litúrgicos em contexto religioso;

Identificar os motivos que conduziram os músicos a escolherem o espaço católico como campo de atuação.

METODOLOGIA

A Entrevista Narrativa na perspectiva de Para Jovchelovitch e Bauer (2002) será utilizada para coleta de dados. Os sujeitos selecionados que participarão desta pesquisa serão 5 (cinco) músicos profissionais que atuam como organistas em igreja da

arquidiocese de São Paulo. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) "as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social". Assim, partiremos para a entrevista narrativa que deve ser transcrita, isto é, transformada em texto a fim de que seja analisada e interpretada com a intenção de elucidar o problema de pesquisa formulado. Os dados serão analisados sob o enfoque Hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (1997;2000).

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, esperamos que os resultados desta investigação possam colaborar para ampliar a concepção da formação de professores numa perspectiva narrada das experiências de músicos profissionais, que atuam no exercício e manutenção da arte da música litúrgica como manifestação, expressamente, artístico-cultural de tradição europeia e estética na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Industria cultural e sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CARRENHO, Isabela Ventreschi; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. **Educação Estética,** Narrativas e Arte na Formação de Professores. Curitiba: CRV, 2018

CONCÍLIO VATICANO II. *Constituição sobre a Sagrada Liturgia Sacrosantum Concilium (SC).* (1963). In.: **Documentos sobre a Música Litúrgica**. São Paulo: Paulus, 2005, p. 107-154.

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GADAMER, Has-Georg. **Verdade e Método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica; tradução de Meurer Flávio. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Da Palavra ao conceito.* In: ALMEIDA CUSTODIO, Luís Silva de; FLICKIGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica:** nas trilhas de Has-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS,2000, p. 13-37

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. *Entrevista Narrativa.* IN: BAUER, M. e GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa serie de cartas.** 8ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2014.

SCRUTON, Roger. **Beleza.** Lisboa: Guerra e Paz, 2009.

74

APRENDER ENGENHARIA: CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA *MAKER*

José Nilton da Silva
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo –
jnsilva@faap.br

Lucia Villas-Bôas
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
luciaboas@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho, em fase inicial de desenvolvimento, tem por objetivo discutir a contribuição da cultura maker para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos a serem mobilizados por estudantes de engenharia de produção/mecânica durante as aulas de oficinas e laboratórios. A importância da investigação da motivação de aprendizagem em um grupo de alunos do décimo semestre de engenharia mecânica e outro grupo de alunos do oitavo semestre de engenharia de produção de uma instituição de ensino superior privada e tradicional. A coleta de dados seguirá a perspectiva metodológica da observação participante. Pretende-se com esse resultado identificar os possíveis pontos de falhas entre as aulas teóricas e as práticas nos laboratórios e oficinas. Para isso a inserção de novos métodos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos e aprendizagem poderá contribuir para o melhor desempenho profissional num mercado cada vez mais competitivo e multidisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Maker. Engenharia. Humanidades

INTRODUÇÃO

Na trajetória profissional de duas décadas em vivência nos laboratórios de Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção de Instituições de Ensino Superior, tenho observado grandes dificuldades na realização de protótipos que efetivamente apresentem os resultados esperados conforme o projeto inicial.

Tenho observado que há uma distância considerável entre a explanação teórica da concepção do projeto, por exemplo, a construção de um carro para competição, "fora de estrada" entre faculdades de engenharia, e o produto final propriamente dito.

Por outro lado, vivemos em uma época de grandes velocidades, de mudanças constantes e quebras de paradigmas, em que os campos da tecnologia da informação e da engenharia são desafios relevantes para a permanência da indústria cada vez mais competitiva.

De acordo com artigo publicado pela Citisystmas (2017), essa mudança radical chega para a fábrica de modo tão relevante quanto à chegada do motor a vapor e o interruptor de energia elétrica. Entre os anos 1780, denominada como a primeira revolução industrial, veio o aprimoramento das máquinas a vapor e o tear mecânico. Em 1870, inicia-se a segunda revolução industrial, com a utilização do aço, da energia elétrica, motores elétricos e combustíveis derivados de petróleo. Em 1970, tem início a terceira revolução industrial com a informatização de dados e a automação da produção fabril, o que para a época era considerado um divisor de águas.

Na atualidade está em evidência o conceito de indústria 4.0, ou o que se conhece por indústria 4.0 assim chamada por acadêmicos e empresários alemães em que renasce uma nova abordagem para o processo de produção nesse mundo cada vez mais veloz e dinâmico.

A indústria 4.0 consolida significativos avanços em componentes como sensores e comunicação já em uso. Trata-se de um programa coordenado e direcionado para o desenvolvimento e implantação de dispositivos "inteligentes", unindo conceitos como "internet das coisas", sendo possível criar protótipos que permitem a comunicação de coisas, desde máquinas industriais até a integração total do escritório (luzes, aparelhos ar-condicionado, etc.) com a internet.

Internet industrial das coisas, a comunicação máquina a máquina, computação em nuvem e mineração de dados, com isso busca-se consolidar os avanços em sensores e comunicações já existentes no mercado, visando o melhor atendimento as necessidades e conforto do ser humano.

Consciente de que haja muitos desafios e trabalho pela frente, os dispositivos que englobam os conceitos de internet das coisas já estão disponíveis no mercado. Transmissores e sensores sem fios, em conjunto com a comunicação, internet e a tecnologia de servidor web, significam processos e informações que podem ser acessados remo-

tamente por atores autorizados para esse fim.

A Indústria 4.0, um termo que engloba a "Internet industrial das coisas" (IIoT) junto com a comunicação de máquina a máquina (M2M) e IPv6, busca consolidar os avanços em sensores e comunicações já em uso. Embora ainda haja muito trabalho, os dispositivos que incorporam os conceitos de IIoT já estão disponíveis. Transmissores e receptores sem fio, juntamente com a comunicação Ethernet e a tecnologia de servidor de web, significam processos de informações que podem ser acessadas remotamente por alguém com a devida autoridade. Esta maior visibilidade permite melhor monitoramento e resposta mais rápida em caso de problemas, poupando a fabricação e tempo de processo do negócio, além de dinheiro, melhorando a utilização dos ativos.

Nesse contexto, quem quer conquistar espaço nas fábricas do futuro deverá desenvolver novas habilidades. Será preciso, por exemplo, aprender a trabalhar lado a lado com robôs colaborativos para aumentar a produtividade. Isso gera espaço para exercer funções mais complexas e criativas. O profissional não será responsável apenas por exercer uma parte específica da linha de montagem, mas por todo o processo produtivo, maior interação entre máquina e homem.

É preciso estar aberto a mudanças, ter flexibilidade para se adaptar às novas funções e se habituar a uma aprendizagem multidisciplinar contínua. "É muito importante ter uma visão ampla. E é nesse ponto que os profissionais já estão em falta", Ter uma visão multidisciplinar não significa que o conhecimento técnico perdeu importância no currículo. Uma formação acadêmica em engenharia da computação ou mecatrônica é importante, mas não é o suficiente. É preciso se especializar em várias frentes e conhecer um pouco (generalista) de cada coisa. É preciso gostar de tecnologia, de inovação e, principalmente, ter curiosidade e disposição para aprender e acompanhar uma indústria dinâmica que sempre se reinventa de forma muito rápida, mas sempre considerando a questão humana e reflexiva.

OBJETIVO

O presente trabalho tem por objetivo de analisar os conhecimentos teóricos e práticos que são mobilizados por estudantes de engenharia de produção/mecânica na implementação de projetos maker, considerando a mobilização da multidisciplinaridade e da importância das humanas na formação.

O relatório da Comissão Internacional para a UNESCO (1999) sobre a Educação para o século XXI indica que a prática pedagógica desenvolvida na sociedade do conhecimento, não pode se dissociar dos quatro pilares fundamentais da aprendizagem (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), em face da realidade e dos problemas serem cada vez mais multidimensionais e globais.

Segundo Gemininani (2014) o ensino centrado no estudante, que participa ativamente de seu processo de aprendizagem, com um currículo integrado e multidisciplinar, em que o aluno possa refletir sobre os problemas da sociedade e proponha intervenções de soluções vai ao encontro das mudanças que estão ocorrendo.

A aprendizagem maker é uma metodologia que possibilita o aprendizado a partir da experimentação. O estudante utiliza ferramentas de prototipagem rápida, como a impressora 3D e a cortadora de vinil, que hoje já é bem comum no mercado, para construir suas próprias invenções. Dentro de um espaço maker, o estudante assume o papel de protagonista e constrói o seu conhecimento a partir de experiências que envolvem erros e reparos constantes, criando conexões com o mundo real. O professor atua como um facilitador e auxilia o aluno a se questionar sobre os próximos passos do projeto.

METODOLOGIA

Considerando o objetivo da presente pesquisa, utilizaremos a observação participante que, segundo Moreira (2002, p. 52) é conceituada como sendo "uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental". Optamos por essa perspectiva metodológica por entendermos que vai ao encontro do objetivo do estudo uma vez que permite que se realize uma imersão no mundo dos sujeitos participantes do estudo.

Para a coleta de dados será elaborado um projeto, considerando os pressupostos da metodologia ativa da aprendizagem baseada em projetos (PBL), a ser implementado em um grupo de estudantes do décimo semestre de engenharia mecânica e outro grupo de alunos do oitavo semestre de engenharia de produção de uma instituição de ensino superior privada da cidade de São Paulo.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Espera-se que essa pesquisa aponte novos caminhos e alternativas para aproximar

os conteúdos teóricos ministrados na sala de aula e transpor às práticas profissionais que serão adotadas nos laboratórios e oficinas, visando à melhoria continua dos produtos e as habilidades profissionais práticas, (saber fazer, porque fazer) do futuro engenheiro, num mercado cada vez mais veloz e exigente, integrado as e multidisciplinaridades e humanas.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Chris. **A nova revolução industrial:** *Makers* / Chris Anderson: tradução Afonso Celso da Cunha Serra, - Rio de Janeiro Elsevier 2012.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI/ William N. Bender; tradução: Fernando Siqueira Rodrigues; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Penso 2014.

GIMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut; RODRIGUES, Aurora de Jesus (orgs). **Metodologias ativas nos processos de aprendizagem:** concepções e aplicações / Elizabeth Yu Me Yut Gemignani e Aurora de Jesus Rodrigues (organizadoras). – São Paulo: instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência "Raimundo Lúlio" (Ramon Llull). 2014.

GOMEZ, Humberto Serna. **Metodologias Activas Del Aprendizaje.** D.L MA Ed.. D. em Planiaceón y Política Social Consultor e investigador Sénior.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PELÁEZ, Alejandro Diás. **Doctorando em Administracón de la UCA.** Consultor e Investigador.

PIQUER, Maria José Labrador y ANDRÉS, Andeu Ángeles. **Grupo de Investigación em Metodologias Activas.** Portado : Mauge Fernadez.Edita: Editoral de La UPV, Caminho de Vera, s/n 46022 Valencia.

75

EDUCAÇÃO E ARTE: ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alexandre Ferreira da Silva
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
alefsilva7@gmail.com

Lucia Villas-Bôas
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
luciaboas@gmail.com

RESUMO: Este de trabalho, ainda em fase inicial, pretende analisar a formação estética dos professores durante sua formação nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas. Para tanto, serão selecionados e investigados os currículos de algumas instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo que ministram tais cursos, bem como entrevistas como docentes da Educação Básica. A pesquisa encontra-se na etapa de revisão bibliográfica de modo a realizar um levantamento do que o campo educacional tem entendido como formação estética na formação docente, analisando autores, tais como: Perissé (2009), Berkenbrock-Rosito (2018; 2015), Ana Mae Barbosa (1989) e Freire (1981). Para tanto, estão sendo consultadas as bases bibliográficas (Scielo, Capes, Educ@, entre outras). Resultados parciais e observações assistemáticas apontam para o que parece ser uma lacuna na formação inicial de professores que não vivenciam, em seu percurso formativo, uma preocupação com a dimensão estética educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Estética. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Todas as reflexões encontradas em trabalhos e tratados que dissertam sobre Arte e sua importância para a formação humana são unânimes em afirmar que esse é fator preponderante para a efetiva humanização do individuo e da própria educação. Nes-

te sentido este processo de humanização perpassa pela capacidade de conseguirmos olhar o que nos rodeia e identificar o "belo" estético e ético. Assim, a formação inicial do docente deve lhe propiciar essa competência em observar a Arte, analisá-la e posteriormente usá-la como instrumento de ensino, possibilitando dessa forma novas habilidades para seus futuros alunos.

OBJETIVOS

A presente pesquisa, ainda em fase inicial, pretende analisar a formação estética dos professores durante a sua formação ainda nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Busca-se, nesse caminho, o entendimento sobre como e se essa formação estética destes futuros docentes é planejada e efetivada verificando, inclusive, se existe também a utilização da cultura visual e da arte como ferramentas efetivas de preparação destes mesmos professores.

É nessa perspectiva que pretendemos pesquisar a formação estética do futuro docente e sua capacitação em ensinar a partir desse olhar, tendo como objetivo compreender como ocorre tal formação desses professores em suas graduações.

As questões norteadoras que guiam esse projeto inicialmente são: existe na formação inicial de professores uma preocupação com a formação estética? Como isso se traduz, ou não, nos currículos dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo? Quais as percepções dos professores de Educação Básica sobre a estética?

REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico inicial, citamos, em relação à questão estética e à análise da Arte como instrumento formador, Perissé (2009); Berkenbrock-Rosito (2018/2015); Tourinho (2011); Barbosa (1989) e Martins (2011). Já na questão da formação pedagógica buscamos apoio em Paulo Freire (1981), porém observando outros caminhos que a pedagogia pode nos indicar.

METODOLOGIA

A pesquisa encontra-se na fase de revisão bibliográfica acerca da formação estética na formação docente. Para isso, estão sendo consultadas as seguintes bases bibliográficas: Scielo, Educ@, Google Acadêmico, Dedalus, Banco de Teses da CAPES etc.

Após essa etapa, serão selecionados os currículos de instituições públicas e privadas da cidade de São Paulo. Para professores da Educação Básica será apresenta-

do questionário com questões que nos faça compreender a Formação Estética desses educadores, entender suas percepções sobre Arte e Cultura Visual e também saber se estes fazem uso da Arte para proposições de atividades ou mesmo como suporte para outras disciplinas.

CONSIDERAÇÕES

Leituras iniciais apontam para o que parece ser uma lacuna na formação inicial de professores, que não vivenciam em seu percurso formativo uma preocupação com a questão estética, quer seja por uma suposta deficiência curricular dos cursos, quer seja por pura negligência com sua autoformação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil:** realidade hoje e expectativas futuras. Relato encomendado pela UNESCO à INSEA - The International Society for Education Through Art no ano de 1989. São Paulo. 1989.

BERKENBROK-ROSITO, Margarete May; JOSÉ, Ana Paula Mendieta. **A estética do espaço escolar:** narrativas discentes. ed. – Curitiba: CRV, 2015.

CARRENHO, Isabela Ventreschi; BERKENBROK-ROSITO, Margarete May. **Educação estética, narrativas e arte na formação de professores.** Curitiba: CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

MARTINS, Raimundo. I**magem, identidade e escola.** Salto para o futuro. Cultura visual e escola. Ano XXI Boletim 09. TV Escola. 2011

PERISSSÈ, Gabriel. **Estética e Educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

TOURINHO, Irene. **Ver e Ser Visto na Contemporaneidade.** As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? Salto para o futuro. Cultura visual e escola. Ano XXI Boletim 09. TV Escola. 2011.

76

CRIANÇA COMO PROTAGONISTA NA MUDANÇA DE HÁBITOS ALIMENTARES: INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA O ACOMPANHAMENTO NUTRICIONAL

Thais de Oliveira Mendes
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID/PPGE
thaisomendes@gmail.com

Maria da Conceição Passeggi
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID/PPGE
mariapasseggi@gmail.com
Trabalho vinculado ao Projeto de pesquisa "Narrativa, Educação e Saúde" financiado pelo CNPq, processo no. 443695/2018-0 (Passeggi, 2018).

RESUMO: A infância é um período crucial para a formação de hábitos alimentares, por essa razão o acompanhamento nutricional na infância tem grandes possibilidades de mudar o padrão alimentar da criança. Neste trabalho, apresentamos a metodologia utilizada num projeto de pesquisa em andamento sobre o tratamento da obesidade infantil, em que se considera a criança como protagonista da mudança de hábitos alimentares e o profissional nutricionista como facilitador do processo. A metodologia se constitui de uma consulta e cinco retornos com o uso de instrumentos diversos na construção dos dados (gravações, desenhos, filmes). O objetivo principal é investigar a percepção de 15 crianças, entre 9 e 12 anos de idade, diagnosticadas com obesidade, sobre seus hábitos alimentares antes e durante o acompanhamento nutricional, com foco no que ela conta sobre o que promove, ou não, mudanças durante o tratamento. Espera-se cooperar de forma inovadora com o tratamento da obesidade infantil.

PALAVRAS-CHAVE: obesidade. percepção da criança. acompanhamento nutricional.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o aumento na incidência da obesidade, em especial entre crianças e adolescentes, chega a se tornar um problema de saúde pública (IBGE, 2010; ABESO, 2016). É notório que a infância é um período crucial na formação de hábitos

alimentares e é por essa mesma razão que um bom acompanhamento nutricional tem grandes possibilidades de mudar o padrão alimentar da criança.

REFERENCIAL TEÓRICO

Do ponto de vista teórico, partimos de estudos anteriores sobre crianças com doenças crônicas (PASSEGGI, ROCHA, DE CONTI, 2016; PASSEGGI, NASCIMENTO E OLIVEIRA, 2016), que nos permite adotar como pressuposto que a criança pode ser protagonista da mudança de seus hábitos alimentares e que o profissional nutricionista será o facilitador do processo de tratamento.

OBJETIVOS

Tem-se nesta apresentação o propósito de descrever a metodologia utilizada no projeto em andamento, cujo objetivo principal consiste em investigar a percepção de 15 crianças, de 9 a 12 anos de idade, diagnosticadas com obesidade, sobre seus hábitos alimentares antes e durante o acompanhamento nutricional, com foco no que ela conta sobre o que promove, ou não, mudanças no seu tratamento.

METODOLOGIA

Diante do apresentado, a pesquisa tem, por um lado, um delineamento quantitativo no sentido de mensurar as variações relativas a processos nutricionais e avaliações antropométricas e, por outro lado, um delineamento qualitativo no sentido em que adotamos o ponto de vista da criança observada em contexto natural, como propõe a pesquisa qualitativa em educação, segundo Bogdan e Biklen (1994). Assim tomamos como fonte da investigação o que dizem as crianças no decorrer do tratamento. Do ponto de vista da ética da pesquisa, após ter obtido a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, procederemos conforme as instruções do Conselho Nacional de Ética na Pesquisa. Para Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), um dos benefícios da metodologia adotada é que ao narrar, a criança pode ampliar a compreensão acerca dela mesma e da própria doença.

A pesquisa se desenvolverá, no período de agosto a dezembro, numa clínica escola de nutrição na cidade de São Paulo. O processo de acompanhamento e tratamento se constituirá de uma consulta e cinco retornos quinzenais, que serão gravados em áudio e logo após transcritos para os procedimentos de análise. Todas as consultas e retornos se realizarão com a presença da criança e da pessoa responsável por ela.

Recorremos a vários instrumentos para a construção dos dados empíricos e dentre eles podemos citar os desenhos que serão produzidos na primeira consulta e que servirão de comparativo com outra produção ao final do tratamento. No primeiro retorno, serão utilizadas imagens como dispositivo narrativo de modo a ajudar a criança a perceber seus próprios hábitos alimentares. Com o objetivo de acompanhar as escolhas alimentares da criança, neste mesmo retorno, entregaremos o Diário alimentar onde ela poderá desenhar ou fazer anotações dos alimentos que consumir ao longo do tratamento.

Para os demais retornos, tendo como principal inspiração o Guia alimentar para a população brasileira (BRASIL, 2014), optamos por desenvolver oficinas biográficas cujo objetivo é levar os participantes a falares de suas experiências alimentares. Utilizaremos trechos de documentários e filmes, momentos de degustação, material educativo para a montagem de um prato saudável e propor pequenos desafios para a criança e família, a fim de observar suas falas e reações.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

As análises dos dados serão pautadas à luz de aspectos simbólicos, compatibilizados com a evolução das medidas antropométricas. A expectativa é de encontrar pistas a respeito da importância da percepção da criança durante o acompanhamento nutricional, como forma inovadora no tratamento da obesidade infantil.

REFERÊNCIAS

ABESO. Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica. **Diretrizes Brasileiras de Obesidade.** São Paulo: ABESO, 2016.

BOGDAN, Roberto C..; BIRKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Trad. Maria João Alvez, Sare Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atendimento à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira.** 2º ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008 -2009:** Antropometria e Estado Nutricional de Crianças, Adolescentes e Adultos no Brasil. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria; DE CONTI, Luciane. *(Con)viver com o adoecimento:* narrativa de crianças com Doenças Crônicas. **Revista**

da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 46, p. 45-47, mai./ago. 2016.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. *As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação.* **Revista Lusófona de Educação,** v. 33, p. 111 – 125, 2016.

77

A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER PARA A PREVENÇÃO À DIFIULDADE DE APRENDIZAGEM INFANTIL

João Paulo Silva
Programa de Mestrado em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
paulosilvajps@gmail.com

Celi Espasandin Lopes
Programa de Mestrado em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
celi.espasandin.lopes@gmail.com

RESUMO: Este estudo objetiva apresentar e refletir conceitos da teoria do modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner numa possível relação entre dificuldade de aprendizagem e prontidão escolar no ensino infantil. Discute-se que a observação precoce na identificação de dificuldades que interferem na aprendizagem deve ser parte integrante do trabalho das professoras de infância. Trata-se de uma pesquisa biográfica em que serão analisados teóricos que investigaram casos percebidos por professoras de EI sobre o desenvolvimento das crianças indicadas para diagnóstico ou inclusão. Os resultados desta pesquisa deverão contribuir para os estudos teóricos e metodológicos na formação de professoras do EI na percepção das crianças em possíveis riscos a DA, como uma forma de prontidão escolar e ações preventivas contra o fracasso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Dificuldades de Aprendizagem. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Estudos que envolveram habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, como de Figueiredo, Quevedo, Gomes e Pappen (2007) e Shaywitz (1998), mostraram que há um problema no atraso dos diagnósticos e des-

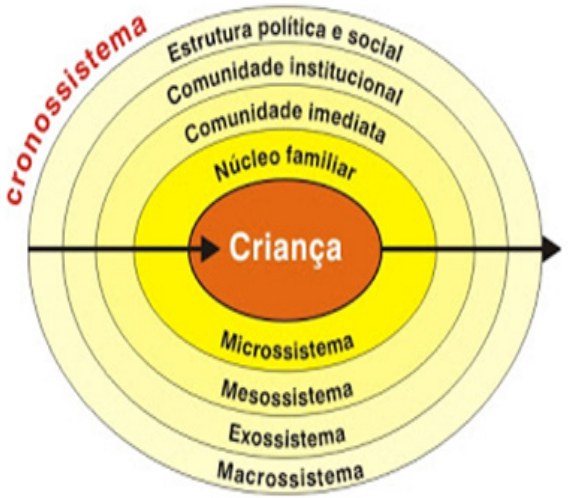
cobertas de distúrbios de aprendizagem escolares, visto que, na maioria das vezes, são determinados tardiamente, em média com 9 anos de idade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com base nas contribuições ambientais às DA, pensamos na abordagem de Urie Bronfenbrenner (1996) que trata da Ecológica do Desenvolvimento Humano para se perceber possíveis DA na infância, assim como compreender e investigar de que forma e como o ambiente pode motivar DA, ainda acrescentou que a pesquisa no desenvolvimento infantil ocorre em ambientes em que as crianças vivem. As crianças com distúrbios de aprendizagem têm paralelamente prejuízos de ordem emocional e comportamental (GRAMINHA e COELHO, 1994; MEDEIROS, 2000).

O autor argumenta que cinco sistemas informam o desenvolvimento dos indivíduos: microssistema, o mesossistema, o exossistema, o macrossistema e o sistema cronológico. Sua teoria é a interação entre esses contextos.

Figura 1: Cronossitema



Fonte: https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/download/620/585.

Segundo Navas (2017) e Didonet (1991) orienta que as habilidades e conhecimentos que a criança desenvolve na EI têm um grande impacto sobre a aptidão e atitude da criança mais tarde na vida.

Pain (1985) esclarece que a DA pode ser ocasionadas por problemas biológicos, psicológicos, neurológico, sociais, das características individuais ou até mesmo por problemas do próprio sistema escolar.

A intervenção precoce direcionada às crianças que apresentaram risco de DA feita ainda na EI, é considerada uma abordagem promissora antes que elas falhem mais tarde (HUS, 2001; WELLER, WATTEYNE, HERBERT e CRELLY, 1994; BENDER e WALL, 1994).

Friedmann (2005), Tabile e Jacometo (2017), Fonseca (1999) e Ferreira (1989) orientam que a criança tem a sua manifestação própria de se comunicar, dar ouvidos ao que ela tem a dizer e ficar atento consigo mesmo.

OBJETIVOS

A identificação precoce de DA deve ser parte integrante do trabalho das professoras de infância. Neste contexto se pretende contribuir para estudos teóricos e metodológicos na formação de professoras do EI, a fim de agregar conhecimentos específicos na formação que tratem de vulnerabilidade infantil que podem ser manifestos nos aspectos físico, cognitivo, linguístico, afetivo e sociocultural.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo um mapeamento das pesquisas e textos científicos que discutam a investigação precoce de DA.

CONSIDERAÇÕES

As professoras 5fusão de palavras, se brinca e como brinca, a realização de suas atividades, entre outros fatores observáveis nos diferentes contextos do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BENDER, W. N., WALL, M. E. **Desenvolvimento socioemocional de alunos com dificuldades de aprendizagem.** Learning Disabilities Quarterly, 17, 323-341, 1994.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano:** Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

DIDONET, V. **Educação Infantil.** Humanidades. Brasília, n, 43, 1991.

FERREIRA, J. R. **A construção da deficiência mental.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia da Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

FIGUEIREDO, V. L. M.; QUEVEDO, L. A.; GOMES, G.; PAPPEN, L. G. **Habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem.** Psico-USF, v. 12, n. 2, p. 281-290, jul/dez, 2007.

FONSECA, E. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados:** Realidade Nacional. Brasília: MEC/INEP, 1999.

FRIEDMANN, A. **O que é Infancia?:** Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, ano II, Nº6, 2005.

GRAMINHA, S. S. V. e COELHO, W. F. **Problemas emocionais/comportamentais em crianças que necessitam ou não de atendimento psicológico ou psiquiátrico.** Comunicações científicas da XXIV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, 263, 1994.

HUS, Y. **Early reading for low-SES minority language children:** An attempt to 'catch them before they fall'. Folia Phoniatrica et Logopaedica, 2001.

MEDEIROS, P. C. **Crianças com dificuldade de aprendizagem:** avaliação do senso de auto-eficácia. Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto, SP, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2000.

NAVAS, A. L. G. P. et al. **Guia de boas práticas:** do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem. Recurso eletrônico. Publicação digitalizada, São Paulo, SP: Instituto ABCD. ISBN 978-85-94024-01-5, 2017.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem.** Porto Alegre-RS Artes Médicas, 1985.

SHAYWITZ, S. E. **Current concepts:** Dyslexia. New England Journal of Medicine, 1998.

TABILE, A. F; JACOMETO, M. C. D. F*atores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso*. **Rev. psicopedagógica.** vol. 34. Nº 103, São Paulo, 2017.

WELLER, C., WATTEYNE, L., HERBERT, M. e CRELLY, C. A**daptive behavior of adults and young adults with learning disabilities.** Learning Disability Quarterly, v. 17, n. 4, 1994.

EIXO TEMÁTICO 2
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO

78

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NAS PROFISSÕES JURÍDICAS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO CURSO DE DIREITO

Giseli Passador Lombardi
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo
giselipassador@gmail.com

Adelina Novaes
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
Fundação Carlos Chagas, São Paulo
adelina@unicid.edu.br

RESUMO: Inovações tecnológicas têm sido significativamente incorporadas às atividades jurídicas, no entanto os cursos de direito não preveem o ensino desses recursos, o que se expressa na escassez de literatura especializada acerca da temática. No que concerne aos processos de ensino e de aprendizagem das ferramentas tecnológicas, há uma disparidade entre o recém-formado e o mercado em que ele será inserido, daí a importância de compreender as representações que orientam as práticas dos professores de direito. O estudo visa acessar as representações sociais que professores de um curso de direito de uma universidade privada da Cidade de São Paulo compartilham acerca da inteligência artificial empregada às profissões jurídicas, por meio de uma pesquisa de caráter etnográfico, com o objetivo de oferecer elementos para o aprimoramento da prática docente e informações que permitam a revisão da grade curricular do curso de direito.

PALAVRAS-CHAVE: ensino jurídico, inteligência artificial, representações sociais.

INTRODUÇÃO

Por meio de um estudo de caráter etnográfico o trabalho ora apresentado visa acessar as representações sociais que professores de um curso de direito compartilham acerca da inteligência artificial (IA) empregada às profissões jurídicas. A IA, diferente

dos softwares de gestão, possui uma capacidade cognitiva de contínuo aprendizado por meio de análise de dados, o que permite reduzir custos, economizar tempo, aumentar a produtividade e gerar uma maior precisão na análise de dados. Contraditoriamente, tal desenvolvimento não se verifica na prática do ensino jurídico, sendo imperativa a elaboração de estratégias didáticas para preparar o futuro profissional para o uso, os benefícios e os riscos que a nova tecnologia propicia aos operadores do direito no mercado de trabalho.

A investigação será conduzida com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, ao assumir-se que o conhecimento é um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Por sua vez, a eleição da teoria das representações sociais (TRS) se deve à sua potencialidade em explicar como um determinado objeto ou saber é simbolizado e significado por um grupo de sujeitos sociais em um determinado contexto, bem como, em analisar as relações valorativas e afetivas dos sujeitos sociais com tal saber. Nesse sentido, a teoria é uma importante ferramenta para a pesquisa em problemas sociais urgentes, pois ela abarca aspectos de campos da vida social, alcançando ângulos mais íntimos das subjetividades (NOVAES, 2015) e, ao mesmo tempo, estabelece relações entre a vida pública e a vida privada.

Na pesquisa, interessa, com o apoio da TRS verificar se o docente estabelece encontros dialógicos com o discente, em consonância com a noção de dialogicidade que se manifesta na educação problematizadora, e como tais encontros são orientados pelas representações do professor, em especial no que concerne às representações acerca de IA.

A recolha das informações ocorrerá em uma faculdade privada, localizado na cidade de Guarulhos, São Paulo, e recorrerá à um conjunto de técnicas e estratégias, tais como a observação, jornal de campo, entrevistas, análise documental e questionários. Com as análises decorrentes da pesquisa, pretende-se oferecer elementos que contribuam para o aprimoramento da prática docente e alimentem de informações que permitam a revisão da grade curricular do curso de direito.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Angela. *Teoria das Representações sociais e teoria de gênero.* In: **Cadernos**

de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 59. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JODELET, Denise. **Représentationssociales.** Paris: PUF, 1989.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública:** a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARKOVÁ, Ivana. A *fabricação da teoria de representações sociais*. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, Mar. 2017a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=en&nrm=iso>. Acessos em: 06 maio. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143760.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOVAES, Adelina. **Por uma análise psicossocial do curso de direito.** Tese (Doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SEIDMANN, Susana. *Identidade pessoal e subjetividade social:* educação e constituição subjetiva. **Cad. Pesquisa** [online]. 2015, vol. 45, n. 156, pp. 344-357. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx. doi. org/10.1590/198053143204>. Acesso em: 30 mar. 2019.

79

LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇAO INCLUSIVA: AS DIFICULDADES DE ADAPTAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Renata Alexandre Bento
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
Programa de Iniciação Científica
renataabento@outlook.com

Sandra Lúcia Ferreira
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
07sandraferreira@gmail.com

RESUMO: Este estudo tem como foco de interesse a Educação Inclusiva que, na legislação máxima brasileira (LDB - 9394/96) pressupõe que a convivência na diversidade é benéfica para todos que convivem nos espaços educativos contribuindo para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Como princípio a Educação Inclusiva, pauta-se pela igualdade de oportunidade, preconizada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, de 2006, ratificada pelo Brasil. Neste sentido, os objetivos do trabalho estão voltados para analisar os fundamentos das Políticas Públicas de Inclusão visando as aproximações e os afastamentos do cotidiano escolar. A exploração teórica será orientada no âmbito do Grupo de Pesquisa – Estudos de Valores: as imagens que as políticas públicas revelam em relação aos Direitos Humanos e aos Processos de Humanização – aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e vinculado à Pós-Graduação da Universidade da Cidade de São Paulo- UNICID.

PALAVRAS-CHAVE: Política Pública. Educação Inclusiva. Educação Básica.

RESUMO AMPLIADO

Estudante de pedagogia, recém ingressante no mundo docente, pude observar várias situações que me chamaram a atenção durante o processo formativo. Alguns

relatos de colegas de formação sobre crianças com deficiências, começaram a despertar em mim um questionamento acerca dessas crianças. Diante de algumas questões sobre a via de acesso que favorece a entrada destas pessoas na escola, comecei a questionar como é possibilitado a elas o processo de escolarização no ensino básico? As escolas públicas oferecem esse acesso? Muitas são as questões, porém, a partir da crença de que nós, professores, temos a capacidade de ensinar e educar e que o ensino e a escola deve ser para todos iniciei a exploração por informações sobre políticas públicas que pudessem nortear um caminho para alguns desses questionamentos. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), 1 bilhão de pessoas vivem com alguma deficiência no mundo, isso significa dizer que uma em cada sete pessoas possuem e lidam diariamente com alguma deficiência. (2011) É possível compreender que o estado possui uma importante participação nos processos de inclusão. Na luta diária dos pais de crianças com deficiência, podemos perceber que o laço social que as une a outras crianças precisa ser solidificado. De acordo com Jerusalinsky e Páez (2000) (...) "mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola pode ser uma instituição poderosa…" (pág. 121) ou seja o convívio social para todas as crianças é fundamental para que a mesma se desenvolva de forma global. Analisar os fundamentos das Políticas Públicas de Inclusão visando as aproximações e os afastamentos do cotidiano escolar. Para a metodologia da pesquisa foi proposto o levantamento de pesquisas correlatas sobre as Legislações Normativas que cercam o tema Inclusão na Educação Básica. Tais normativas, como hipótese, poderão oferecer subsídios em prol da compreensão do objeto de estudo. Os alunos com deficiência em um convívio com as demais crianças favorecem o seu desenvolvimento, sendo essa inclusão muito favorável para a criança com deficiência e também para as demais crianças, a diversidade cria cidadãos. Para que essa criança pare de ser um sujeito segregado e passe pelo processo inclusivo é necessário que a equipe diretiva que é formada pelo diretor, coordenador pedagógico, orientador e vice-diretor tenha conhecimento e condições para aplicar a inclusão nas práticas escolares. Esses gestores precisam ter conhecimento do Plano Nacional de Educação. Assim, podemos entender que é responsabilidade do gestor a aplicação dessa meta e o devido acolhimento ao aluno com deficiência na instituição de ensino. Está pesquisa está em andamento e novas informações podem surgir no decorrer do período da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência:** uma leitura baseada em Pierre Bourdieu* Naviraí, MS. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0475.pdf>. Acesso em 11 de mar 2019.

GRASSI, Tania Mara. **A Inclusão e os desafios para a formação de docentes:** Uma reflexão necessária. [S. l.], 2008. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZojNjUdzjjcJ:www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 21 mar. 2019.

JERUSALINSKY, Alfredo; DE PÁEZ, Stella Maris C. **Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento.** Estilos da Clínica.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília, 2010, Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em:<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/historia-do-movimento-politico-pcd.pdf> Acesso em 14 mar 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? Editora Moderna - 2003. Belenzinho São Paulo - SP - Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r--Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em 25 mar 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **A ONU e as pessoas com deficiência**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas--com-deficiencia/> Acesso em: 17 mar. 2019.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, **Legislação, 2019.** Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/legislacao> Acesso em 15 mar 2019.

80

GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PRÁTICA DE PROFESSORAS POLIVALENTES

Marcos Aurélio Soares da Silva
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação de Jandira/São Paulo
marcosaurelio01@gmail.com

Adelina Novaes
Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
Departamento de Pesquisas Educacionais - Fundação Carlos Chagas
adelina@unicid.edu.br

RESUMO: A pesquisa visa apreender a dinâmica das práticas de ensino de geografia de uma professora de ensino fundamental (anos iniciais) em uma escola da rede pública da Secretaria Municipal de Educação de Jandira/São Paulo. Para tal, desenvolverá um estudo do tipo etnográfico para obter informações contextualizadas das práticas das docentes polivalentes no decorrer de um semestre. Espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino desse componente curricular, neste momento da escolarização, com o intuito de fortalecer o raciocínio geográfico crítico em relação aos fenômenos da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino fundamental. Ensino de geografia. Geografia crítica.

INTRODUÇÃO

A geografia é a ciência do espaço, e o espaço é o palco da historicidade, do passar das eras. O tempo é o elemento que permeia a constituição dos sujeitos sociais e confirma o espaço cronológico e histórico. Em outros termos, a geografia é a ciência dos sujeitos sociais no espaço geográfico ao longo do tempo (SANTOS, 2004).Considerando que o sujeito se constitui em suas ações, e por suas relações objetivas e sub-

jetivas, o espaço geográfico não pode ser compreendido como uma categoria estática, mas a partir de seu caráter fluido e muitas vezes volátil(VESENTINI, 2001). Em meio a essa dinamicidade, o tempo presente convoca o passado para se explicar. Compreender o espaço onde se está inserido e criticamente fazer uma leitura desse espaço, que é casa, mas também é mundo, compõe uma dimensão essencial da formação do aluno que, dotado de compreensão sobre sua realidade, pode agir para modificá-la. Este é um desafio que se apresenta para a geografia escolar. A contemporaneidade (tempo da civilização capitalista, de consumo constante e de produção com ritmos cada vez mais acelerados) solicita aos sujeitos interpretações multissemióticas, criativas, que os permitam acompanhar as constantes mudanças nos meios de produção, distribuição e consumo (CAVALCANTI, 2010). Nesse cenário, a escola encontrou a crise sobre sua capacidade em promover um ensino mais holístico e alinhado com a realidade dos alunos, uma educação que abra mão de práticas mnemônicas e descritivas e coloque o aluno no centro de seu processo formativo. O ensino da geografia tem muito a colaborar nesse sentido, desde que consiga alcançar discursos geográficos mais relacionados à formação do aluno cidadão (VESENTINI, 2001).

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa recorrerá às contribuições de Moraes (2005), Vesentini (2001), Cavalcanti (2000, 2002, 2010, 2012) e Santos (1994, 2002, 2002) com o intuito de reunir elementos que fomentem as análises acerca do ensino de uma geografia que se pretende crítica. Como parte de um projeto maior "Olhares psicossociais para a prática docente", desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) em parceria com a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, da Fundação Carlos Chagas, se amparará no referencial bibliográfico da etnografia em educação (ANDRÉ, 2007; MERCADO MALDONADO, 2002).

OBJETIVOS

A pesquisa visa apreender a dinâmica das práticas de ensino de geografia de professoras de ensino fundamental (anos iniciais) de uma escola da rede pública da Secretaria Municipal de Educação de Jandira/São Paulo. Ao considerar o currículo da cidade, o projeto buscará compreender como as práticas de professoras polivalentes contribuem para um ensino da geografia que fortaleça o raciocínio geográfico crítico em relação aos fenômenos da sociedade.

METODOLOGIA

Será desenvolvido um estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2007) para obter informações contextualizadas das práticas de uma docente no decorrer de um semestre, em uma escola da Secretaria Municipal de Educação de Jandira/São Paulo.As informações produzidas serão registradas em caderno de campo, respeitando o protocolo elaborado para a pesquisa mais ampla "Olhares psicossociais para a prática docente". As informações serão sistematizadas e analisadas tomando-se como base categorias associadas às proposições da geografia crítica.

CONSIDERAÇÕES

A sociedade contemporânea apresenta inúmeros desafios. Nesse contexto, a educação assume destaque. A geografia crítica almeja o desenvolvimento da capacidade de refletir o mundo a partir da realidade local dos sujeitos sociais, permitindo aos alunos uma compreensão das relações humanas com o espaço e consigo mesmos.Dessa forma, espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino desse componente curricular nos primeiros anos da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 13ª Ed. Campinas: Papirus, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e construção de conhecimentos.** Campinas: Papiros, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papiros, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino da geografia na escola.** Campinas: Papiros, 2012.

MERCADO MALDONADO, Ruth. **Los saberes docentes como construcción social:** la enseñanza centrada en los ninõs. 1ª ed. México: FCE, 2002.

SANTOS, Milton. **Técnica espaço tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. 1ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. 1ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Editora Ática, 2001.

81

GESTÃO ESCOLAR: A ESTÉTICA DA OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Francisco Maia Duarte
Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais
Universidade Cidade de São Paulo
fmaiamd@yahoo.com.br

Margaréte May Berkenbrock Rosito
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Universidade Cidade de São Paulo
margarete.rosito@unicid.edu.br

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa em andamento. Apresenta como objetivo compreender a dimensão estética dos espaços escolares no desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos na gestão escolar. Os conceitos de autonomia e emancipação dos sujeitos como valores estéticos serão explorados na perspectiva de Adorno (2002), Paulo Freire (2013) e Schiller (2000). Adota-se para a compreensão dos espaços Bourdieu (2002), Frago e Escolano (1998). A metodologia utilizada será Colcha de Retalhos, em Berkenbrock-Rosito (2008; 2018) que visa a produção de narrativas autobiográficas em três (3) dimensões: escrita, oral e pictórica de alunos do Ensino Médio Integrado ao técnico em Administração de uma escola de ensino integral da zona leste de São Paulo. Adota-se para organização dos dados a Análise Temática, na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002), análise dos dados sob o enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (2000). Espera-se contribuir para a compreensão da gestão escolar como possibilidade de reflexão da dimensão estética dos espaços escolares por meio das narrativas dos alunos e apresentar a Colcha de Retalhos como uma metodologia de escuta, como possibilidade de intervenção.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Estética; Espaços Escolares; Autonomia; Emancipação; Colcha de Retalhos.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como foco a organização do trabalho pedagógico de uma escola

de tempo integral visando a ocupação de diferentes espaços escolares, tais como: pátio, biblioteca, quadra esportiva, jardins, refeitório, área de descanso. Nesse sentido, a pesquisa destaca-se a dimensão estética dos espaços escolares com "a atenção devida ao espaço escolar, enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica deveria ser preocupação de qualquer sério projeto educativo" (FREIRE, 2013) e que, a educação como um todo possui uma espacialidade, que, junto com o tempo e o espaço, faz parte da atividade educativa (FRAGO e ESCOLANO, 1995).

A proposta de uma escola de tempo integral, segundo a Secretaria da Educação de São Paulo, está calcada no modelo em que o aluno fica nove horas na escola num período dividido entre matérias do ensino médio e matérias da formação profissional. Essa proposta leva em consideração uma educação de qualidade pontuada no desenvolvimento de competências profissionais e sociais do aluno que permite-lhe tornar-se um cidadão ético e competente na resolução de problemas, com autonomia e autodeterminação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa apresenta como referencial teórico os conceitos de estética, Educação Bancária e autonomia, em Paulo Freire (2013), emancipação dos sujeitos, a estética da massificação cultural, em Adorno (2002), para o conceito de Educação Estética, destacando a relação entre razão e sensível, baseia-se em Schiller (2000). O conceito de espaço em Bourdieu (2002) e Frago e Escolano (1995). O conceito de narrativa autobiográfica e momentos charneiras, em Josso (2007), e as narrativas produzidas na Colcha de Retalhos, em Berkenbrock-Rosito (2008;2018).

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O sentido da dimensão estética dos espaços escolares na gestão escolar na visão das alunos de uma escola de tempo integral de alunos do Ensino Médio Integrado ao técnico em Administração de uma escola de ensino integral da zona leste de São Paulo.

Pergunta norteadora: Quais são os limites e possibilidades do desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos?

OBJETIVO

A presente pesquisa possui como objetivos: Compreender a dimensão estética dos espaços escolares no desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos; Des-

crever os espaços escolares como fonte de possibilidades práticas e subjetivas para os alunos; Analisar a relação entre espaço e experiência estética no processo de aprendizagem do desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos. A hipótese: o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos ocorre via dimensão estética.

METODOLOGIA

A pesquisa orienta-se a partir do dispositivo metodológico 'Colcha de Retalhos", desenvolvida por Berkenbrock-Rosito (2008; 2018), que foca a construção e produção do conhecimento via narrativas em suas dimensões escrita, pictórica e oral contemplando a embutida na dimensão estética. O primeiro momento, consiste na escrita do próprio percurso (auto) formativo do aluno, sua relação com o conhecimento, com o professor e com a escola. Também, nesse momento, o aluno buscará no quadro linha da vida os momentos charneiras, baseado em Josso, representado nas categorias de espaço e tempo, que contempla: vida familiar, escolar, pessoas, livros, deslocamento geográfico. Enfim, seu percurso de vida desde o nascimento. Busca locar o/os momentos/s que modificaram seus referenciais de vida. Assiste-se o Filme Colcha de Retalhos e descreve a cena que mais se identificou. A narrativa escrita é transformada narrativa pictórica, representa a sua trajetória formativa em uma imagem no retalho de tecido, que são trazidos pelos alunos de casa. A partir da história de cada um contada no retalho, vivencia-se a narrativa oral: em roda, cada qual conta sua estória desenhada no tecido e ouve a estória do outro. Depois de contadas todas as estórias, é hora de costurar os retalhos, num trabalho coletivo, foram-se a Colcha de Retalhos. A Colcha de Retalhos transforma-se em fonte documental da Pesquisa. A pesquisa vale-se de fotografias, como fonte documental, fotografias do processo da feitura da Colcha de Retalhos e fotografias dos próprios alunos sobre suas variadas incursões nos espaços da escola, uma forma de materializar os momentos vividos em sua dimensão mais concreta. Os dados serão organizados de acordo com a Análise Temática, na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002), na qual se constrói um referencial de codificação, um procedimento gradual de redução do texto qualitativo, em que as unidades do texto vão sendo reduzidas progressivamente, constituindo-se uma série de paráfrases até se extrair as palavras-chave. Os dados serão analisados sob o enfoque da hermenêutica, na perspectiva de Gadamer (2000), como fonte de explicação dos fenômenos das narrativas de horizontes de mundo e das subjetividades

dos sujeitos em seu cotidiano na gestão escolar.

RESULTADOS DA PESQUISA

Espera-se com a pesquisa oferecer uma reflexão sobre a dimensão estética da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico referente à ocupação dos espaços escolares que favorecem o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos dos sujeitos, que é uma preocupação da gestão educacional na Escola de tempo integral. A narrativa apresenta-se como uma metodologia de escuta, como possibilidade de intervenção na gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Industria cultural e sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. **A visão humanista da História tecida em retalho.** Notandum, jul-dez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 2002.

CARRENHO, Isabela Ventreschi; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. **Educação Estética,** Narrativas e Arte na Formação de Professores. Curitiba: CRV, 2018

FRAGO, Antônio V.; ESOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GADAMER, Has-Georg. **Verdade e Método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica; tradução de Meurer Flávio. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Da Palavra ao conceito.* In: ALMEIDA CUSTODIO, Luís Silva de; FLICKIGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica:** nas trilhas de Has--Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS,2000, p. 13-37

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. *Entrevista Narrativa.* IN: BAUER, M. e GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa serie de cartas.** 8ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2014.

EIXO TEMÁTICO 3
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

82

SUPERVISÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO MAUÁ/SP

Francisco de Assis Carvalho
Programa de Mestrado em Educação
Universidade Cidade De São Paulo
carvalfa@gmail.com

Eric Passone
Programa de Mestrado em Educação
Universidade Cidade De São Paulo
eric.passone@unicid.edu.br

RESUMO: O presente projeto de Mestrado Profissional tem por objetivo analisar a função do supervisor educacional e as práticas de supervisão educacional no âmbito da educação básica da rede de ensino do município de Mauá/SP. A partir de pesquisa bibliográfica e empírica, buscar-se-á identificar a realidade, limites e possibilidades do trabalho dos supervisores educacionais que atuam nessa rede, visando conhecer o perfil profissional, a concepção de supervisão e as demandas formativas para esses profissionais. Espera-se produzir conhecimentos que possam subsidiar e incrementar as demandas formativas relacionadas à ação supervisora no âmbito da rede municipal.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão educacional, gestão escolar; ação supervisora.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa inscreve-se no campo de análise de políticas públicas de educação ao dedicar-se ao estudo acerca da realidade, limites e possibilidades das ações de supervisão educacional na rede de ensino do município de Mauá/SP, e visa contribuir com a produção de conhecimentos que possam subsidiar a prática social dos supervisores no âmbito da educação infantil.

Com a constituição de 1988 e a LDBEN, em 1996, muitos municípios criaram seus sistemas e ampliaram suas redes absorvendo escolas, em especial do primeiro

segmento do ensino fundamental (1º ao 5º anos), das redes estaduais. Em Mauá/SP, optou-se pela não municipalização de escolas estaduais. Desde então, a rede de ensino do município de Mauá/SP é composta por escolas que atendem, predominantemente, à educação infantil (0 a 5 anos). Das 44 escolas que compõem a rede municipal, 42 escolas atuam na educação infantil. Tal cenário marca a especificidade dos saberes e práticas do(a) supervisor(a) dessa rede municipal. Nesse sentido, a pesquisa busca investigar, entre outros elementos, quais são as demandas efetivas das escolas em relação à espeficidade da supervisão da educação infantil na rede municipal de Mauá?

Desse modo, o presente projeto objetiva: a) investigar e analisar a realidade, os limites e as possibilidades da supervisão de ensino no município de Mauá, à luz dos referenciais teóricos adotados; b) caracterizar o cenário da política de educação do município de Mauá; c) identificar perfil, trajetórias de formação e profissional dos supervisores educacionais da rede municipal de ensino de Mauá; e, d) Identificar demandas administrativas, pedagógicas e interacionais de cooperação.

Trata-se de estudo de cunho quanti-qualitativo, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental (lesgislação, resoluções, etc.) e pesquisa empírica a ser desenvolvida por meio de entrevista semi-estruturada direcionada aos supervisores e gestores da rede municipal de Mauá. Nesse sentido, buscar-se-á identificar e caracterizar as ações de supervisão do sistema de ensino de Mauá, iniciando-se com a descrição física e legal do sistema e prosseguindo com a caracterização do grupo de supervisores que atua na secretaria de educação do município.

No Brasil, os autores que abordam o tema da supervisão educacional apontam para diferentes concepções sobre as atribuições do supervisor. Segundo Almeida e Salmaso (2017), o termo supervisão é carregado de múltiplos sentidos, entre eles, dirigir, orientar assessorar ou fiscalizar uma obra ou atividade. Para Nogueira (2005), historicamente, a função supervisora nasce com a industrialização e administração de empresas e será, gradativamente, incorporada aos sistemas educacionais. Lima (2013) afirma que no Brasil, nos anos 1970, em todos os Estados da Federação, a supervisão ganhou força institucional com a nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71). Com a nova LDB (Lei 9.394/1996), consolida-se o papel dos especialistas na organização dos sistemas de ensino.

Ao final do estudo, pretende-se a composição de um documento que ofereça referências sobre o trabalho de supervisão educacional e, concomitantemente, sobre a

política educacional no município de Mauá, compreendendo: o perfil do supervisor educacional do município e suas principais necessidades formativas; as principais demandas administrativas, pedagógicas e interacionais de cooperação relacionadas ao trabalho de supervisão; e, uma descrição de cenário da política educacional do município.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.G. e SALMASO, J. L. **Supervisão Educacional:** As tensões no Acompanhamento do Trabalho Escolar, 1ª ed, Curitiba, Appris, 2017.

LIMA, E. C. *Um Olhar Histórico sobre a Supervisão.* In: RANGEL, M. (org.). S**upervisão Pedagógica Princípios e Práticas.** 12ª ed., Campinas, Papirus, 2013.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional:** A Questão Política, 3ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

83

UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO DE ALUNOS ESTRANGEIROS NO BRASIL: ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA DE ALUNOS CHINESES

Soraya Magnani Lobo Costa Ribeiro
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
sorayalobo@uol.com.br

Eric Passone
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
ericpassone@yahoo.com.br

RESUMO: Este projeto de mestrado tem por objetivo investigar a inclusão e escolarização de crianças e adolescentes imigrantes chineses em uma escola privada de educação básica da rede municipal de São Paulo, tendo como foco as vicissitudes do trabalho pedagógico com alunos cuja língua materna não seja o português. Para tanto, realizar-se-ão pesquisas bibliográfica, documental e empírica, esta última em uma escola privada do município de São Paulo. Desse modo, espera-se conhecer a realidade, os limites e as possibilidades em face as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos imigrantes no cenário das políticas públicas de educação em escolas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: escolarização de alunos estrangeiros; inclusão social; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Em vista ao crescente processo imigratório no mundo globalizado, ganha-se relevo o debate acerca de uma educação multicultural no cenário educacional bem como de políticas públicas direcionadas a assistência e integração de alunos estrangeiros na educação básica brasileira. No entanto, o campo de estudos sobre "educação e imigração" constitui-se uma área de pesquisa ainda pouco investigada pelos pesquisadores

brasileiros, embora uma revisão preliminar da literatura revele a predominância de estudos demográficos na área, mais ou menos correlacionados às análises geopolíticas e socioculturais (VÈRAS, 2008). Nesse sentido, o presente projeto de pesquisa desenvolverá uma análise exploratória a respeito da escolarização de alunos estrangeiros, em especial de alunos chineses a partir de ator institucional escolhido, tendo como escopo investigar a práticas educativas inclusivas que estimulem o desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos chineses em sala de aula (LIMA, 1998) e assegurem um acesso educacional justo e equitativo aos estudantes estrangeiros, garantindo-lhes o desenvolvimento integral de potencialidades e habilidades implícitas no processo de escolarização.

A presente pesquisa possui como objetivos: Investigar as condições de aprendizagem destinadas a escolarização de alunos estrangeiros chineses em idade escolar a partir de ator escolhido (escola da rede privada de ensino de São Paulo); Realizar a revisão da literatura acadêmica acerca da escolarização de alunos estrangeiros no Brasil; Identificar leis, decretos e outros documentos que regulamentam a educação de alunos estrangeiros no país; Identificar e analisar as práticas pedagógicas declaradas pela equipe de gestão e professores acerca da inclusão social e escolar de alunos chineses.

O desenho metodológico desta pesquisa qualitativa orienta-se a partir de três eixos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa empírica. A pesquisa bibliográfica abordará os temas sobre escolarização de alunos estrangeiros, globalização e imigração de chineses no Brasil. A pesquisa documental envolverá a identificação das políticas públicas que condicionam a educação de imigrantes no país, as deliberações e pareceres emitidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, além de documentos que se refiram a abordagem de ensino-aprendizagem dos estudantes estrangeiros, a organização do projeto político pedagógico da escola bem como das intenções educativas, políticas, sociais e filosóficas da instituição escolar em estudo. Já a pesquisa empírica com atores da escola (mantenedora, equipe gestora e professores) será realizada a partir de entrevistas semiestruturadas destinadas à coleta de dados, seguido da sistematização e análise das informações, de modo a realizar uma análise temática, assim como proposta por Minayo (2010).

Ao buscarmos conhecer a realidade em relação à inserção de alunos estrangeiros no contexto de migração recente no Brasil bem como as práticas educativas e

de inclusão a partir de caso específico, espera-se contribuir com subsídios para um melhor entendimento das questões políticas e pedagógicas que permeiam a inserção de alunos imigrantes nas redes de ensino, e, assim possa suscitar discussões e servir de respaldo para uma maior consciência acerca do tema à luz da organização sócio jurídica da política pública educacional do país.

REFERÊNCIAS

LIMA, Silvio Cezar de Souza. **Imigração Chinesa.** Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira,1998> Acesso em: 20 maio 2019.

MINAYO, M. C. (2010). **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec.

VÉRAS, Daniel Bicudo. **Chinese diasporas and Brazil:** the sino-brazilian community in São Paulo. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

84

CONSELHOS ESCOLARES: GESTÃO E PROCESSOS PARTICIPATIVOS

Carolina de Queiroz Silva Soares
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade De São Paulo
carolqueiroz@yahoo.com.br

Angela Maria Martins
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
Fundação Carlos Chagas
ange.martins@uol.com.br

RESUMO: Este pôster integra investigação maior que examina o papel do Conselho Escolar como mecanismo legal cuja função é essencial para a implementação da gestão democrática em escolas públicas. A pesquisa original tem como propósito analisar percepções de equipes de gestão no que se refere às ações encetadas para o compartilhamento de decisões no espaço escolar, assim como de acolhimento à comunidade externa. O objetivo geral da investigação é identificar elementos que indiquem a potencialidade desse órgão para efetivação da gestão democrática. Trata-se de estudo qualitativo que lançará mão da análise do escopo legal e normativo que regulamenta os Conselhos Escolares desde a LDB 9394/1996, e demais fontes documentais preconizadas pelo Ministério da Educação, de um lado; de outro, realizará grupos focais com equipes de gestão na rede municipal de Poá.

PALAVRAS-CHAVE: gestão escolar; conselhos escolares; participação.

INTRODUÇÃO

Este pôster trata de pesquisa em andamento no Mestrado em Educação na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), na linha de pesquisa de Políticas Públicas de Educação e focalizará um dos aspectos da investigação maior, com base na análise do escopo legal e normativo que regulamenta o funcionamento dos Conselhos Escolares

no Brasil. A pesquisa original tem como propósito analisar percepções de equipes de gestão no que se refere às ações encetadas para o compartilhamento de decisões no espaço escolar, assim como de acolhimento à comunidade externa.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos de coleta de dados o levantamento e análise das fontes legais e normativas que regulamentam a estruturação e funcionamento dos Conselhos Escolares, conforme Cellard, Também serão realizados grupos focais com diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos na rede municipal de Poá. Conforma aponta Gatti (2010) busca-se compreender os significados por eles atribuídos à dinâmica de funcionamento do Conselho Escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura da área vem demonstrando que para garantir a qualidade da educação é necessário implementar mecanismos de participação dos atores escolares com vistas a ampliar os processos de democratização no funcionamento de escolas públicas, dentre outros fatores (PERINI, 2007). Os Conselhos Escolares foram regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que reforçou a participação da comunidade nas tomadas de decisões nas escolas, além de priorizar processos democráticos, superando a centralidade de poder. Dentre os profissionais da educação, o diretor da escola é responsável por organizar o ambiente escolar propiciando a participação dos demais membros nas tomadas de decisão, articulando as relações de trabalho no cotidiano escolar. Contudo, estudos vêm evidenciando que a efetiva participação da comunidade nas decisões educacionais, sobretudo no que se refere aos Conselhos Escolares, ainda está para ser efetivada em decorrência de diferentes intervenientes (MARTINS et ali, 2018). Ademais, os objetivos, decisões e ações devem ser decididos coletivamente, retirando do diretor o papel centralizador das atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conselhos Escolares são órgãos colegiados relevantes para relações democráticas no âmbito de sistemas, redes e unidades de ensino visando à qualidade da educação, porém, o caminho a ser percorrido ainda é longo para sua efetivação, ainda que o conceito tenha logrado centralidade nas normativas oficiais que orientam as políticas

públicas de educação desde a década de 1990.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996.** In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21/10/2012.

CELLARD, Andre. *A análise documental.* Tradução por Ana Cristina Nasser. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro 2005.

MARTINS et al. **Cenários de Gestão e Escolas Municipais no Brasil.** Textos FCC: Fundação Carlos Chagas, v. 54, 2018.

PERINI, Cleide Maria Fratantonio. **Conselho de escola:** limites e possibilidades da gestão democrática. 2007. 245 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90337>ebah.com.br/.../gestao-escolar-democracia-contextualizacao-tema. Acesso em 21 de abril de 2019.

85

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NO IFSP

Maíra Ferreira Martins
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
mairamartins82@gmail.com

Eric Passone
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
ericpassone@yahoo.com.br

RESUMO: O propósito deste projeto de pesquisa é de refletir sobre as concepções dos docentes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) no Campus Caraguatatuba em relação à proposta de educação integrada e integral do curso. Os dados produzidos para essa reflexão serão extraídos por meio de grupos focais de discussão com esses de professores, observação de espaços de planejamento e formação dos docentes na escola, análise do Projeto Pedagógico do Curso, das diretrizes institucionais, das legislações vigentes e do Projeto Político Pedagógico da escola. Pretende-se, com a análise dos dados coletados, identificar os desafios, os limites e as possibilidades para a efetivação da proposta do curso tal qual preconizam os documentos norteadores e a legislação vigente.

PALAVRAS-CHAVE: ensino médio integrado ao técnico; educação profissional; educação básica de nível médio.

INTRODUÇÃO

No âmbito institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a proposta de educação integral, a garantia da indissociabilidade entre conhecimento teórico e prático, bem como a contextualização desse processo de construção entre professores e estudantes e suas realidades, é fundamental para que a

formação que se pretende seja efetiva (BRASIL, 2007). Ramos (2007) afirma que uma educação integral e unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Uma educação dessa natureza deve ser politécnica; isto é, uma educação que, ao garantir o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. O trabalho em seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica.

A proposta pedagógica da instituição para o ensino médio integrado ao técnico, o que se pretende no sentido de uma formação integral e integrada, é que a educação geral seja entendida como parte inseparável da educação profissional em todos os espaços que aconteçam a preparação para o trabalho. Significa conceber o trabalho como princípio educativo, com objetivo de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, com intuito de formar cidadãos capazes de se reconhecer como produtor de conhecimento, capaz de mudar e aperfeiçoar suas realidades e práticas sociais e laborais com o uso do conhecimento científico, capaz de absorver e produzir novas tecnologias. Araújo (2017) soma à ideia de ensino integrado, a formação integral do ser humano onde a totalidade do conhecimento não só considera a associação das disciplinas da educação básica às disciplinas do conjunto tecnológicos, específicas de cada curso técnico, mas também a união destas às experiências de cada indivíduo, através de um processo de contextualização. Nesse sentido, esse projeto de pesquisa desenvolverá uma análise exploratória a respeito da concepção dos professores sobre a proposta pedagógica do ensino médio integrado ao técnico no IFSP, os desafios encontrados por esses profissionais para a efetiva integração curricular, as possíveis resistências à proposta e as contradições nas concepções entre o grupo. Identificando nos espaços de planejamento e formativo como o grupo orienta, planeja e se organiza para que a proposta de educação integral e integrada se concretize na formação dos estudantes.

A presente pesquisa possui como objetivos conhecer a percepção e representação de educação do grupo de professores de cursos técnicos integrado ao Ensino Médio no IFSP; compreender o significado político e filosófico do Ensino Médio Integrado para os professores que atuam nessa modalidade de ensino; identificar as etapas do processo de planejamento dos currículos integrados e os espaços formativos destinados aos docentes a respeito dessa modalidade de ensino; analisar as diretrizes insti-

tucionais e as vicissitudes (desafios e possibilidades) encontradas para a efetivação da proposta pedagógica do curso.

O desenho do estudo configura-se como pesquisa qualitativa e buscará investigar aspectos subjetivos que possam definir o impacto social e a cultura escolar do curso nas unidades ofertadas. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para tanto, serão utilizadas: fontes primárias: a) professores que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado no IFSP; b) processos gestacionários e formativos (aulas, reuniões, formações); fontes secundárias: a) documentos: Projeto Político Pedagógico das Unidades; Plano de Desenvolvimento Institucional; Projeto Pedagógico dos Cursos; diretrizes institucionais para a modalidade de ensino. Além disso, realizar-se-ão análise documental (Projetos Pedagógicos dos Cursos, documentos institucionais e Projeto Político Pedagógico); Grupo focal com os professores do curso; observação de espaços formativos e de reuniões de planejamento.

Desse modo, busca-se conhecer de que forma a proposta de educação integral e integrada se apresenta nos documentos institucionais, na construção do Projeto Pedagógico; compreender a percepção de professores sobre o Ensino Médio Integrado ao Técnico, e, por fim, buscar compreender como tal percepção impacta em suas práticas e, consequentemente nas relações com os demais atores escolares e como se apresentam nos espaços coletivos de construção, debate e planejamento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino médio integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília, DF: IFB, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** - Documento Base. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** Natal - RN: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

86

DESDOBRAMENTOS DE UM CURRÍCULO PAUTADO EM COMPETÊNCIAS

Tatiana Zanini da Silva Patiño
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Nove de Julho
tatizanini@yahoo.com.br

RESUMO: O objeto de estudo da pesquisa é o Currículo Oficial da rede estadual de São Paulo e o problema que orienta a pesquisa é: Quais expressões e significados adquire o conceito de competências no currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo? O objetivo é analisar o conceito de competência presente neste currículo, tendo como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Apple, Silva e Young. Relativo as competências, utilizou-se autores que tratam do tema das mais diferentes perspectivas, como Duarte, Perrenoud, Ramos e Zabala e Arnau, favorecendo o debate diante dos conceitos apresentado no Currículo. O referencial metodológico será de caráter bibliográfico-documental, orientado pela perspectiva do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Mainardes, contendo entrevista semi-estruturada junto aos professores. A pesquisa levanta como hipótese que o currículo baseado em competências representa os interesses exigidos pela sociedade capitalista, tornando-o um instrumento de controle e dominação.

PALAVRAS-CHAVE: Competência; Currículo; Reforma

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se enquadra no eixo temático "Política pública de educação", uma vez que concentra-se no debate das políticas educacionais para o ensino básico, com foco nas discussões curriculares. A Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo, promoveu uma ampla reforma educacional e dentre algumas ações, estava previsto a organização e implementação de um currículo único para toda a rede, que teve início em 2008. Esta política pública acarretou desdobramentos que interferiram no cotidiano das escolas estaduais, assim como, representou as escolhas e concepções

da Secretaria de Educação, pelo fato das pesquisas revelarem que a participação dos professores na construção do currículo foi irrisória.

Desta forma, o objeto de estudo da pesquisa é o currículo oficial da rede estadual de ensino de São Paulo. O aspecto abordado na pesquisa será a análise e reflexão da competência como eixo de aprendizagem, pois há poucos trabalhos que analisam o ensino pautado em competências, ainda que este termo esteja presente constantemente no currículo em questão. O problema que orienta a pesquisa será: Quais expressões e significados adquire o conceito de competências no currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo?

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do debate sobre currículo terá como referência os estudos realizados por Apple (2006), Silva (2017) e Young (2014). Os autores fomentam a discussão e análise crítica que os estudos curriculares necessitam, considerando que os mesmos são marcados por disputas de interesses e poder, evidenciando as desigualdades sociais.

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1992, p. 59).

O debate conceitual em relação à competência é visto nas pesquisas realizadas por Perrenoud (2000), Zabala e Arnau (2010), Duarte (2006) e Ramos (2001), que tratam do tema nas mais diferentes perspectivas, uma vez que o conceito de competência no campo educacional, vem sendo pesquisado com pontos de vistas teóricos que se diferenciam, oportunizando compreender diferentes conceitos.

OBJETIVO GERAL

- analisar o conceito de competências no Currículo Oficial da rede Estadual de Ensino de São Paulo.

METODOLOGIA

A pesquisa de cunho bibliográfica-documental, será pautado nos estudos de Mainardes (2006), que contribuirão para a análise das políticas educacionais, baseando-se na abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992).

Também haverá a coleta de dados por meio de entrevista semi-estruturadas com um grupo de 6 a 8 professores com a intenção de verificar a compreensão dos professores diante de um currículo orientado pelo discurso das competências.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Os estudos tem provocado a reflexão de que um trabalho por meio de competências, não aprofunda o conteúdo desenvolvido, havendo uma inversão de interesses, onde o conhecimento acumulado está em detrimento as competências.

Nesta perspectiva, altera-se o papel do professor, pois ao invés do mesmo ser aquele que transmite o conhecimento, ele passa a ser o que seleciona as competências que ajudarão os alunos a enfrentarem os desafios do seu cotidiano, que estão diretamente ligadas aos interesses do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S.J.; BOWE, R. **Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy:** an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade - Uma Introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

87

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA BRASILEIRA E CULTURA REGIONAL: TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DA TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

Vâner Lima Silva
Programa de Pós graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
vanerlima.ifet@gmail.com

RESUMO: As tecnologias e a educação a distância são uma realidade no contexto atual brasileiro. Procura-se discutir a implementação da EAD e suas tecnologias na Amazônia ribeirinha, tendo em vista os impactos culturais, advindos de uma gestão centralizada da EAD no Sul e Sudeste do Brasil. Tem-se como premissa, refletir sobre como a população local pode resinificar o uso das tecnologias e seus conteúdos, além de debater a possível potencialização da cultura local, através das tecnologias empregadas na modalidade EAD.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Amazônia Ribeirinha; Cultura Regional.

INTRODUÇÃO

A cada dia que passa, mais e mais instituições como organizações empresariais, universidades, governos, Ong's e até cidadãos comuns estão conhecendo a si mesmos e ao mundo, graças a revolução tecnológica que está em andamento, ou seja, em virtude do desenvolvimento dos meios de informação e comunicação, cada vez mais são empregadas novidades tecnológicas no meio social e também na educação, onde elas permitiram a abertura para novas formas de ensino. E uma das ferramentas mais utilizadas para obtenção de informações acerca de qualquer coisa é a Internet, que se popularizou rapidamente, atingindo parcelas significativas da população brasileira e mundial.

O tema da pesquisa, que trata do fortalecimento cultural da Amazônia Ribeirinha através dos processos comunicacionais que a educação a distância proporciona em larga escala, pode dar mais sentimento de valorização local e nacional do nosso maior patrimônio: a nossa riqueza e diversidade cultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse sentido, o enfoque passará de autores que valorizam o ensino, para aqueles que trabalham mais fortemente a aprendizagem, o que tornará os envolvidos realmente um produtor cultural, o ensino com essa tendência passará a ser uma aprendizagem coletiva, onde o diálogo será mais dinâmico e interativo, por usar meios de interação mediatizada.

O homem há muito tempo atrás sentiu a necessidade de aplicar a educação à distância, sendo que vários fatores contribuíram para que fosse necessária a sua utilização, como falta de tempo e espaço. A própria distância é um fator decisivo em várias experiências de EAD, haja vista que as pessoas nem sempre têm disponíveis em seus respectivos bairros ou até mesmo cidades, escolas e universidades.

OBJETIVO

Potencializar a consciência sobre a importância da cultura local, através das tecnologias utilizadas pelo EAD.

METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada nesse projeto será inicialmente a descritiva, especialmente no que se refere às políticas para a promoção da cultura regional através educação à distância e suas tecnologias. Essa pesquisa adota dois subtipos, a documental e bibliográfica, apoiada nos pressupostos teóricos e a pesquisa de campo feita junto aos atores da educação a distância na região da Amazônia Ribeirinha (tutores, professores e alunos), como forma de entender suas realidades, necessidades, conhecer suas realidades através das produções atuais e propor que seja traçada novas perspectivas para fortalecer a cultura local. A partir dessa interação será possível a criação de um banco de dados sobre o que já foi promovido culturalmente pelos envolvidos, através das plataformas digitais, e na fase de coleta e organização de dados será utilizada a pesquisa quantitativa.

CONSIDERAÇÕES

A partir do modelo de educação a distância empregado no Brasil, pode-se verificar a necessidade de um olhar mais específico, referente aos contextos locais, como o das populações ribeirinhas situadas na Amazônia, tendo em vista as dificuldades de implementação tecnológica e educacional. Os indicadores socioeconômicos da região, demonstram que é preciso discutir e melhorar a forma como a educação chega nos locais mais ermos do país, para que as pessoas possam de fato aprender os conteúdos formais e valorizar sua cultura, como forma de empoderamento dos seus costumes e valores. O trabalho procura refletir sobre as limitações e potencialidades da EAD em contextos diferentes dos encontrados nas grandes cidades.

REFERÊNCIAS

HABITAT (1950b). **Amazônas: o povo arquiteto.** São Paulo, n.1, out.-dez. LIMA, Frederico O. A sociedade digital. Ed. Qualitymark, 2000.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo.** 1995. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>. Acesso em 27 de abr. de 2019.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática.** Campinas: Papirus, 2013.

SIGAUD, Lygia. *"A presença política dos camponeses: uma questão de reconhecimento"*. In: Aspásia Camargo e Eli Diniz (orgs). **Contituidade e mudança no Brasil na Nova República.** São Paulo, Vértice; Rio de Janeiro, Iuperj, 1989.

88

EQUIDADE EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DE TERRITÓRIOS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Andreza Maria de Souza Rocha
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
prof.andrezarocha@gmail.com

Vanda Mendes Ribeiro
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
vandaribeiro2@gmail.com

RESUMO: Dados oficiais das últimas avaliações mostram que o nível de aprendizagem das séries finais do EF Ensino Fundamental I - município de São Paulo - tem melhorado, entretanto a rede não tem conseguido elevar os tradicionais gaps dos alunos de acordo com o NSE (nível-socioeconômico). Estudos recentes evidenciam que quanto menor o NSE somado à moradia em territórios vulneráveis, mais baixo é o nível de proficiência. A ausência de ativos suficientes para atender a demanda populacional nessas regiões é um dos agravantes. A partir desse contexto é mister considerar o que a CF (Constituição Federal) de 88 versa sobre a educação, a qual é pautada como direito de todos, que também é subjetivo quando analisado sob a perspectiva do direito à escolha individual de cada indivíduo. O objetivo da pesquisa é verificar se houve ampliação da equidade educacional no que se refere aos níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa nesses territórios.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade Educacional. Escolas Municipais de São Paulo. Territórios Vulneráveis.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do Projeto apoiado pela Fapesp, número 2018/11257-6 "Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabili-

dade social", sob coordenação de minha orientadora. O objeto desta é verificar se a equidade educacional tem se ampliando na rede municipal de São Paulo e, em caso positivo, verificar se essa ampliação afeta também os territórios de alta vulnerabilidade social. Para tanto, basear-nos-emos nos bens sociais distribuídos que são os resultados de aprendizagem de Língua Portuguesa vistos por meio da avaliação externa em larga escala nominada Prova Brasil.

Penninck (2019) realizou estudo com a mesma pergunta e constatou que há indícios de que a rede municipal esteja mais perto da noção de justiça prevista por Dubet (2009) e Crahay (2000). Para o autor, a rede não se mostra estacionada, tendo feito evoluir os resultados dos alunos do EF I, independentemente do NSE e localidade onde habitam, sendo que mesmo nas regiões de alta vulnerabilidade social viram crescer os níveis de aprendizagem vista pela Prova Brasil (2011 e 2015). Porém esse crescimento aconteceu de forma desigual, mantendo o tradicional gap entre alunos de alto e baixo NSE e moradores dos territórios de alta e baixa vulnerabilidade. Esta pesquisa pretende fazer uso de uma metodologia mais robusta, com tratamento estatístico que calcula os NSE, os resultados de aprendizagem e a localização da escola, visando verificar os resultados encontrados por Penninck (2019), seguindo a mesma pergunta de pesquisa.

A CF/88 versa sobre a universalização da educação, logo a ausência dessa universalização do acesso, permanência e conclusão merece discussão na academia, uma vez que é um direito de todos e que é subjetivo quando analisado em termos de liberdade individual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para conceituar equidade na educação discutiremos Dubet (2009) e Crahay (2000), consubstanciadas no artigo de Ribeiro (2014). Dubet (2009) defende a igualdade de base de conhecimento como princípio de justiça para a Educação Básica, cujo propósito é que todos tenham acesso de maneira igualitária ao mesmo quadro de conhecimentos. Crahay (2000) defende que a igualdade de conhecimento adquirido é um dos critérios que viabiliza a equidade na educação, uma vez que, pesquisas mostram que os alunos são capazes de aprender tudo, sendo necessário observar as questões de qualidade e de tempo para cada aluno.

Em relação ao conceito de vulnerabilidade social nos territórios, esta pesquisa se

pauta em Kaztman (2001) que entende a vulnerabilidade como o desajuste entre ativos e estrutura de oportunidades, e a não capacidade dos atores sociais em aproveitar oportunidades e melhorar a sua situação econômica e social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar a evolução dos dados de proficiência dos alunos do Ensino Fundamental I; georreferenciar as escolas da rede municipal de São Paulo, considerando o IVSP (Índice de Vulnerabilidade Social Paulista); e relacionar os dados de proficiência em Língua Portuguesa com os dados que indicam os níveis de vulnerabilidade social nesses territórios.

METODOLOGIAS

Os dados serão os microdados da Prova Brasil (2007-2017). Consideraremos as informações dos alunos do 5º ano das redes municipais de São Paulo. O índice de NSE calculado será de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil, 2009.

Usaremos os indicadores da literatura econômica que investiga pobreza para identificar ampliação de equidade. Trataremos a proficiência de modo análogo à renda e o nível adequado de desempenho como uma linha de pobreza. Vamos usar as medidas de pobreza da classe P_α, de FGT – Foster, Greer e Thorbecke (1984).

$$P_\alpha = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{q}\left[\frac{(z - y_i)}{z}\right]^\alpha$$

Para mensurar a vulnerabilidade foi selecionado o IVSP e IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Os níveis de equidade das escolas serão plotados no mapa que indicará os níveis de vulnerabilidade dos territórios.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A cidade de São Paulo tem conseguido elevar o nível de proficiência dos alunos segundo a Prova Brasil para os anos iniciais do ensino fundamental (RIBEIRO,2012). Verificaremos se atrelado a esse aumento, a equidade educacional na rede também tem ampliado e como se apresenta em territórios vulneráveis. Essa pesquisa agregará resultados à pesquisa já realizada por Penninck (2019), usando uma metodologia mais robusta, a qual verificará o comportamento da equidade nas escolas da rede,

bem como daquelas situadas em contextos de alta vulnerabilidade social, considerando, agora, o NSE com tratamento estatístico e os resultados de aprendizagem, seguindo a mesma pergunta norteadora da referida pesquisa

REFERÊNCIAS

CRAHAY, M. **L'école peut-elle-être juste e efficace?** De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Belgique: De Boeck, 2000.

DUBET, F. *Les dilemmes de la justice.* In: DEROUET, J-C.; DEROUET-BESSON, M-C. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation.** Lyon: Peter Lang, p. 29 – 46, 2009.

FOSTER, James; GREER, Joel; THORBECKE, Erik. **A class of decomposable poverty measures.** Econometrica: journal of the econometric society, p. 761-766, 1984.

KATZMAN, R. *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos.* **Revista de la CEPAL,** Universidad Católica de Uruguay, n.75, p.171-189. Dez. 2001.

PENNINCK, B. R. **Equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental e vulnerabilidade social nos territórios do município de São Paulo.** 2019. Tese de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, Vanda Mendes. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo.** 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Vanda Mendes. *Que princípio de justiça para a Educação Básica?* **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, n. 154, 2014.

89

IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: ADESÃO E COMPREENSÃO DE PROFESSORES

Janaina Freitas da Silva
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
janaina_freitas2001@yahoo.com.br

Vanda Mendes Ribeiro
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
vandaribeiro2@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa visa compreender a implementação do PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa) em uma escola da rede municipal de ensino situada em contexto de vulnerabilidade social na qual as diretrizes do Programa ainda estão em vigor. A literatura sobre implementação de políticas públicas afirma que a implementação é uma fase da política na qual diretrizes são concretizadas. Afirma ainda que há variados fatores relevantes para compreendê-la: adesão dos agentes implementadores às diretrizes e o nível de compreensão desses agentes da política são parte desses fatores, razão pela qual esses dois aspectos foram eleitos como categorias prévias de análise. Serão entrevistados professores do ciclo de alfabetização e observadas aulas de Língua Portuguesa para verificar os materiais utilizados em sala de aula; e analisados cadernos de Língua Portuguesa para verificação dos objetos de ensino selecionados pelo professor, cotejando os dados com as orientações do PNAIC.

PALAVRAS-CHAVE: Implementação de Políticas Educacionais, PNAIC, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este estudo visa compreender a implementação do PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa) em uma escola da rede municipal de ensino em con-

texto de vulnerabilidade social, na qual as diretrizes do Programa ainda estão em vigor. Faz parte do Projeto apoiado pela Fapesp, número 2018/11257-6 "Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social", sob coordenação de minha orientadora. O ensino público no Brasil enfrenta inúmeros desafios para a alfabetização das crianças. Os docentes do ciclo de alfabetização da rede de ensino do município de São Paulo participaram do PNAIC, criado em 2012 pelo governo federal, visando promover o alcance da Meta nº 5 do PNE decênio 2014-2024. Essa meta determina a alfabetização plena de todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade. O programa foi descontinuado no município de São Paulo em 2018, mas algumas escolas continuem adotando suas diretrizes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Arretche (2001), a implementação de políticas públicas transforma a política porque é na prática que essa acontece, pela ação dos agentes implementadores. Arretche (2001) ressalta que, para garantir a implementação de uma política, há alguns elementos chaves que devem ser considerados junto aos agentes implementadores: se conhecem o programa; se aceitam os objetivos e regras do programa; e se as condições institucionais são satisfatórias.

Para Lotta (2014), os implementadores, embora atuem segundo objetivos, exercem suas funções com base em valores, preferências e expectativas. Lipsky (2010) afirma que as políticas públicas podem ser executadas em meio a decisões vagas e conflitantes. Assim, é importante conhecer como os valores se traduzem em ações, como as práticas são construídas e como interagem com as regras e procedimentos estabelecidos nos ambientes em que estão inseridos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analisar os documentos oficiais do Pnaic.

2. Analisar a adesão dos professores às diretrizes e propostas do Pnaic, em uma escola da rede municipal de São Paulo em contexto de vulnerabilidade social.

3. Analisar a compreensão que esses professores possuem do Programa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa será qualitativa, buscando compreensão sobre como os fenômenos ocorrem (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Será realizada: a) análise documental de textos

oficiais do PNAIC, base para a verificação da adesão e compreensão do Programa pelos professores; b) observação de aula de Língua Portuguesa, visando verificar os recursos pedagógicos manejados pelo professor c) entrevistas com os docentes alfabetizadores, para verificar compreensão do Programa e aceitação das diretrizes; d) análise do caderno de um aluno, à luz de Marcucci (2015), visando verificar se as professoras ensinam efetivamente o que é previsto pelo Programa.

Para a análise dos dados de entrevistas será feita análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As categorias de análise previas são adesão dos professores ao Pnaic e compreensão das orientações do Pnaic pelos professores.

CONSEIDERAÇÕES PRELIMINARES

O projeto foi recentemente iniciado, ainda sem conclusões. Espera-se contribuir com a discussão sobre implementação de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M.T da S. *Uma contribuição para fazermos avaliações menos igênuas.* In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO, M. do C.B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

BRASIL. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, 5 jul. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy:** dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, G. *Agentes de implementação:* um olhar para as políticas públicas. In: ENCONTRO DA ABCP. 6., 2008, Campinas. **Anais...** Campinas: ABCP, 2008. p. 1-23.

LOTTA, G. *Agentes de implementação:* uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania,** São Paulo, v. 19, n. 65, p. 186-206, jul./dez. 2014

MARCUCCI, F. **A educação nas grandes metrópoles:** ensino de língua portuguesa em São Miguel Paulista. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

90

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ – SP

AlissandraMarques de Freitas
Programa de Metsrado em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
alissandramf@yahoo.com.br

Maraligia da Silva
Programa de Metsrado em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
maraligia25@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como base duas pesquisas que se propõe a estudar a evolução das Políticas Públicas implementadas pelo município de Santo André no ABC Paulista, na sua rede própria de ensino. São duas teses de mestrado sendo desenvolvidas na Universidade de São Caetano do Sul e que tem as Políticas Públicas em Educação Inclusiva como ponto comum. este trabalho que se formam a partir da inclusão de alunos com deficiência em duas escolas da rede pública municipal de, na perspectiva do diretor escolar, entendendo-o como figura essencial ao processo de inclusão escolar do aluno com deficiência. A pesquisa vem numa perspectiva qualitativa e procura investigar por meio da análise de documentos e pesquisa de campo como os diretores escolares, do ponto de vista de suas atribuições e de suas ações de alcance pedagógico, podem contribuir para que a inclusão educacional seja entendida como oportunidade de crescimento pessoal e coletivo, exercício de cidadania e aprendizagem significativa para todos.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva, diretor escolar, gestão educacional

INTRODUÇÃO

Esse trabalho pretende tratar das pesquisas iniciais sobre a evolução das Políticas Públicas em Educação Inclusiva no município de Santo André, no ABC Paulista. A

pesquisa é o ponto comum em dois estudos de mestrado que vêm sendo desenvolvido na Universidade de São Caetano do Sul.

Ressaltando que, por tratar-se de trabalhos em suas pesquisas iniciais, o objetivo desse pôster é trazer as reflexões que levaram ao interesse nessa pesquisa, relacionado-as com as experiências das autoras na educação do município e que vivenciam o impacto dessas políticas no cotidiano escolar.

Afirmar que Todos têm direitos, é muito simples, diante das dificuldades do olhar para a diversidade, das possibilidades de um sistema de regulação, como aparece na Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, na introdução, para assim garantir constitucionalmente o direito da pessoa com deficiência.

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

Pode-se diante das políticas publicas atuias, discutir a cerca de práticas pedagógicas e suas legislações com olhar para o DUA (Desenho Universal de Aprendizagem), aprimorando os conhecimentos prévios com o conteúdo bibliográfico.

Falvey, cita que "Inclusão significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto excluir significa manter fora, apartar, expulsar" e vivemos este dilema constantemente na vida, nos segmentos. Dificilmente um individuo já inclui, de pronto a natureza do ser é excluir para depois incluir".

Os resultados positivos da prática da educação inclusiva(deficientes, gêneros, raça, são percebidos quando há uma rede de apoio envolvida no processo (família, comunidade, escola, serviço médico) garantem assim respeito às diferenças nos processos de desenvolvimento.

Não se tem utopia de saber que no processo desta Educação Inclusiva se deparara com diversas dificuldades do mecanismo da percepção e sensibilidade das pessoas para que se chegue a metas, aonde Todo ser deveria ser igual, e tratado como tal, utilizando apenas, mecanismos de eliminação de barreiras.

Refletindo que a inclusão, não se resume unitariamente na inserção de uma pes-

soa, não sendo assim uma educação inclusiva, e sim uma integração, fazendo-se necessário proporcionar estratégias e recursos, para possibilidades de desenvolvimento.

Levar a uma sociedade inclusiva é disseminar novos paradigmas para inclusão de pessoas com deficiência de todo e qualquer cidadão e com uma democratização justa para a desconstrução dos preconceitos.

REFENCIAL TEÓRICO

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990.

A Declaração de Salamanca é também considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto, ela

> "[...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de "educação para todos" firmada em 1990 (…) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem" (MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001.)

Outro ponto que se fortaleceu a partir desse documento foi justamente a inclusão educacional, na qual se passou a afirmar que as crianças devem aprender juntas, independentemente das necessidades e/ou dificuldades que tenham.

Desde então há investimento em políticas públicas para que as redes de ensino trabalhem na perspectiva da Educação Inclusiva, mesmo porque outros documentos, declarações e leis foram criados para garantir o direito à educação, cultura e cidadania a todos.

Um bom exemplo é o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, cujo principal objetivo é assegurar equidade de direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as pessoas com deficiência.

Porém, se por um lado o cenário que se observa hoje é de avanço em relação às

oportunidades e quantidade de alunos incluídos nas redes regulares de ensino, por outro observamos que o investimento em políticas públicas nem sempre avançam na mesma proporção. Junta-se a isso a resistência de todas as partes envolvidas: medo da família, falta de informação e formação de professores, estrutura material reduzida e temos uma equação nem sempre favorável para que essa inclusão aconteça com qualidade.

Em meio a tudo isso encontra-se o gestor da escola, que precisa garantir a organização escolar de modo a atender as necessidades de todos os atores envolvidos no processo de inclusão, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Ainda na Declaração de Salamanca (1994), também se pode encontrar referências à importância do trabalho do diretor escolar no que toca à educação inclusiva

> Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais as crianças com necessidades educacionais especiais, desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia para que possam fazê-lo (UNESCO, 1994, p.8).

Pensar uma educação de qualidade para todos implica em mudança na forma com a administração escolar é exercida, bem como nos papéis ocupados pelos membros da organização escolar. Ao se buscar uma direção mais coerente para os rumos da administração escolar "[...] deixam de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados aos gabinetes, sem tempo para conhecer o que acontece nas salas de aula e delas participar" (Mantoan, 2001, p.116).

A rede de Santo André instituiu a Educação Inclusiva como política pública em janeiro de 1997 e, desde então, muitos esforços vêm sendo realizados para efetivação desse trabalho.

Há necessidade de um melhor estudo das relações e definição do papel que cada envolvido nesse processo tem, confirmando a necessidade de estudo, agregando saberes ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas ao próprio município

NEGREIROS, 2007, p.03, traz no seu texto a dimensão da importância de um trabalho respaldado na coletividade, onde as trocas estabelecidas poderão na multiplicidade de idéias qualificar o percurso educativo.

> Para garantir que este processo se constitua de fato, é imperativo que as práticas sejam discutidas em toda a sua diversidade, que o nosso fazer seja evidenciado, que a nossa

> produção de conhecimento e com ela, a realidade e riqueza de nossas comunidades dialogue com a produção de conhecimento acadêmico para que avancemos em nossas proposições.

Diante deste quadro, experiências vão surgindo e logo se percebe a necessidade de complementação ao atendimento direcionado aos alunos com deficiência, pois segundo RUSSO, 2007, pensando na qualidade social da Educação Inclusiva e diante do ambiente escolar tem que se pensar nos diferentes níveis de participação deste aluno que é personagem da educação inclusiva.

> Quando o aluno efetivamente contribui com o grupo, identificando-se claramente suas iniciativas compartilhadas pelo professor e pelo seu grupo, podemos dizer que a inclusão de fato se estabeleceu, na medida esperada para a busca da autonomia e o exercício da cidadania deste aluno. Nesse estágio, é visível o aproveitamento do aluno e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, independente das especificidades da sua deficiência.

As vivências tanto do ponto de vista do educando como do educador, direcionaram as reflexões de política pública para o professor, que no papel de protagonista e mediador entre o aluno e o conhecimento, é privilegiado com formações que são estendidas nas diferentes áreas de deficiência. Desta forma, a prefeitura de Santo André, inovou projetando para o papel do professor a devida importância dentro desta política de inclusão educacional. Neste viez, surge uma demanda de investimentos pedagógica.

OBJETIVO GERAL

Descrever a trajetória inicial de duas pesquisas que estudam a implementação das Políticas Públicas de Inclusão Educacional no município de Santo André, no ABC Paulista.

METODOLOGIA

Abordagem: Qualitativa

Tipo de pesquisa: exploratória; descritiva

Procedimentos de coleta: Análise de documentos; Questionários; Entrevistas; Sujeitos: gestores, professores, funcionários, pais e alunos; Locus da pesquisa: duas escolas da rede municipal de Santo André.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

De acordo com os estudos teóricos a escola deve ser um lugar de aprendizagens significativas e desenvolvimento para todos, independente de qualquer diferença de classe social, credo, gênero, habilidade ou dificuldade que os alunos possam apresentar.

A política adotada pelo município orienta as escolas na construção de um projeto político pedagógico que garanta que os desejos e necessidades da comunidade escolar sejam atendidos, sem perder de vista o direito à cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É importante ressaltar que, para que essa política funcione satisfatoriamente dentro das escolas, ela deve pensar também em toda uma rede de apoio necessária para que a pessoa com deficiência tenha suas necessidades amplamente atendidas e não só o direito à educação.

Esta mesma política deve dar condições para que o gestor escolar, juntamente com a coordenação pedagógica da escola, articule as ações que vão levar ao cumprimento desses objetivos, levando toda a comunidade escolar a trabalhar, conjuntamente, para isso.

Libâneo (2001, p. 9) define a cultura da escola como o "conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular". Portanto, a organização escolar tem que considerar os aspectos culturais que caracterizam as escolas de maneira diferenciada. Tais aspectos, segundo o autor, constituem o que se conhece por currículo oculto, ou seja, diretrizes que, ainda que tacitamente, atuam de forma importante na forma como a escola funciona e nas práticas dos seus profissionais.

Na questão específica dos alunos com deficiência, há que se juntar a isso toda a expectativa, anseios e medos que todos os envolvidos depositam nessa relação. O trabalho deve garantir que os objetivos propostos no projeto político pedagógico sejam realmente para todos, no sentido da humanização e não da normalização. Equacionar essa afirmação num tempo onde o imediatismo e a realização dos desejos individuais muitas vezes se sobrepõem aos interesses do coletivo consiste num desafio para os diretores escolares, imbuídos em sua responsabilidade social com a efetivação da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasil 2001. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_208_.shtm >. Acesso em: 16 ago. 2012.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA no Brasil em números. Disponível em: <http://cmais.com.br/educacao/a-educacao-inclusiva-no-brasil-em-numeros>. Acesso em: 01 out. 2012.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA conta com centro de apoio em Santo André. Disponível em: <http://www.ame-sp.org.br/noticias/jornal/novas/tejornal62.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2012.

INFORMAR É INCLUIR. **A História e a construção do projeto e outras matérias.** n. 21, janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.institutoparadigma.org.br/download/informarincluir_21.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

INFORMAR É INCLUIR. **Nova estrutura e funcionamento do CADE.** n. 22, junho/julho 2005. Disponível em: <http://www.institutoparadigma.org.br/download/InformarIncluir_22.pdf>. Acesso em: 28 out. 2012.

INSTITUTO PARADIGMA. **A Educação Inclusiva no Município de Santo André (SP).** Balanço Social. 2008. Disponível em: <http://www.iparadigma.org.br/biblioteca/livros/publicacoes-ip/365-balanco-municipio-santo-andre>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglérat al. **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ. **Secretaria de Educação.** Disponível em: http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/2013-03-20-17-29-08/2013-03-20-17-30-14/institucional-sedu>, Acesso em: jul. 2015

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. D**eclaração Mundial sobre Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

91

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: UMA INTERFACE NECESSÁRIA

Kelly Cristina Coutinho
Universidade Cidade de São Paulo
kcoutinho@unicid.edu.br

Geni Emília de Souza
Universidade Cruzeiro do Sul
geni.souza@cruzeirodosul.edu.br

RESUMO: O presente trabalho busca discutir a importância da inserção do assistente social na política educacional. Discorrer sobre essa inserção e quais as vantagens educacionais de se ter esse profissional no ambiente escolar é o propósito deste trabalho. No refletir dessas questões, torna-se clara a importância de compreender a necessidade do serviço social no espaço escolar como instrumento de luta contra a violência, a exclusão social, a evasão escolar e as diferentes formas de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, além de focalizar a instituição familiar e toda a sua estrutura como parte importante para o aprendizado dos alunos. Essas demandas sociais circunscrevem a profissão e este projeto de inserção do Serviço Social nas escolas precisa ser cada vez mais defendido.

PALAVRAS-CHAVE: serviço social; educação; assistente social

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é o retrato da sociedade da qual faz parte. Em uma sociedade onde encontram-se tantos problemas sociais, é provável que a escola receberá todas essas mazelas e terá também que discutir propostas de melhoria, a fim de formar cidadãos aptos a atuarem em sociedade. Nesse sentido, a discussão inicia-se a partir do reconhecimento de que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade e é por meio dela que um país pode alcançar as transformações sociais necessárias para assim atingir o progresso esperado.

Neste trabalho será discutida a importância da inserção do assistente social na política educacional em políticas públicas e educação. Discorrer sobre essa inserção e quais as vantagens educacionais de se ter esse profissional no ambiente escolar é o propósito deste trabalho.

A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que a educação possui demandas importantes que carecem da intervenção do Assistente Social, que em conjunto a equipe multidisciplinar deve buscar alternativas de trabalho e estratégias. Como exemplo, podemos destacar o baixo rendimento escolar, a infrequência e a evasão que são fatores sociais, culturais e econômicos que interferem nos processos relacionados ao campo escolar, no qual o assistente social, inserido na política pública de educação, poderá identificá-los e realizar uma intervenção qualificada.

A contribuição do assistente social nesse processo nos remete à temas que fazem parte da realidade social das pessoas que compõem esse quadro. Questões como política e cultura nem sempre são identificados ou fazem parte da realidade da escola pública. Essa é uma questão complexa, mas que está inserida na realidade dessas pessoas e é necessário que nos coloquemos à disposição para discutir políticas públicas que minimizem essa realidade.

O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO: ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A complexidade dos problemas sociais refletidos na escola torna clara a necessidade de trazer à tona discussão sobre políticas públicas voltadas para a educação.

De acordo com Brandão (2007):

> Mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o trabalho que produz os bens e quando o poder que reproduz a ordem é dividido e começa a gerar hierarquias sociais, também o saber comum; da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a diferença, no lugar de um saber anterior, que afirmava a comunidade. Então é o começo do tempo em que a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz como que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. (BRANDÃO, 2007, p. 27)

Dada a importância social da escola é imprescindível que discutamos novas ma-

neiras de atender as necessidades dos alunos, atuando de forma a minimizar as consequências das desigualdades sociais na formação dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos abordados apontam para a notável intensificação das relações entre Educação e Serviço Social a partir de 1990. No entanto, tal intensificação, além de fazer parte de uma pauta de luta da categoria profissional do Serviço Social para o reconhecimento legislatório nessa área de atuação, soma-se a outros fatores, a saber, "nas últimas décadas, as transformações societárias em curso em nível mundial engendradas pelo capital, às quais impõem processos de reforma neoliberal do Estado, que incidem sobre as políticas sociais e, em particular, sobre a Política de Educação como direito social" (CFESS, 2012, p. 248).

Assim, com o trabalho do assistente social nas escolas teremos a possibilidade de contribuir com dados e diagnósticos sociais, buscando apontar alternativas para as problemáticas sociais dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida e, dessa forma, contribuir para que o país consiga alcançar as transformações sociais necessárias e, consequentemente, atingir o progresso esperado.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CFESS. **Serviço social na educação.** GT Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2001.

_____. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação.** GT Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2012.

_____. **PL Educação é aprovado na comissão de seguridade da Câmara.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/manifesta>. Acesso em: 16 jun. 2019.

KOIKE, Maria Marieta. F**ormação profissional em serviço social:** exigências atuais. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

PARECER JURÍDICO 23/00. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf> Acesso em 02 jul. 2019.

PROJETO DE LEI 326/2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/acompanhamentos-de-projetos-de-lei >. Acesso em 02 jul. 2019

SCHNEIDER, Glaucia Martins; HERNANDORENA, Maria do Carmo A. **Serviço social na educação:** perspectivas e possibilidades. Porto Alegre: CMC, 2012.

EIXO TEMÁTICO 4
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO

92

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Ana Paula de Oliveira Gonçalves
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
goncalves.anapauladeoliveira@gmail.com

Sandra Lúcia Ferreira
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
07sandraferreira@gmail.com

RESUMO: O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) é uma autarquia federal de ensino. Foi criado em 1909, porém se caracterizou, durante muito tempo, como escola técnica. Em 2008 quando houve a transformação em autarquia, passou a ter autonomia de Universidade e muitas mudanças se tornaram necessárias. Apesar de sua grande dimensão, o IFSP faz poucos investimentos nos processos de acompanhamento e avaliação institucional. Destaca-se para esse estudo o programa de avaliação de desempenho docente, que se encontra inadequado por não ter acompanhado a expansão e as transformações do Instituto. O objetivo geral desse trabalho será propor um modelo de acompanhamento e avaliação da ação docente, em seu âmbito, através de uma metodologia inicialmente descritiva, através de pesquisa exploratória, por meio de pesquisa bibliográfica, bem como das normas jurídicas da instituição estudada, e qualitativa utilizando o método dialético, pois será necessário explorar o cotidiano e os processos do Instituto.

PALAVRAS-CHAVE: Instituto Federal de São Paulo; Avaliação de Desempenho; Docente.

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, também reconhecido como Instituto Federal de São Paulo (IFSP) é uma autarquia federal de

ensino. Foi fundado em 1909 como Escola Técnica e em dezembro de 2008, foi transformado em Instituto, passando a ter relevância de Universidade. Sua organização se dá em trinta e seis campus, distribuídos por todo o Estado de São Paulo, bem como possui mais de quarenta mil alunos matriculados. Apesar de sua grande dimensão, o IFSP faz poucos investimentos nos processos de acompanhamento e avaliação institucional, podendo ocasionar na perda do alcance de seus principais objetivos. Destaca-se para esse estudo a avaliação de desempenho de professores que, por ser datada no ano de 1990 – através da Resolução nº 13 do Conselho Superior da Escola Técnica Federal de São Paulo, de 19.11.1990 – encontra-se inadequada, pois não acompanhou a expansão e as transformações do Instituto. De acordo com Chiavenato (2009), um programa de acompanhamento e avaliação de desempenho, quando bem planejado, coordenado e desenvolvido, traz benefícios no curto, médio e longo prazo e seus principais beneficiários são: os envolvidos diretamente com a Instituição escolar, que no caso específico desta pesquisa são os gestores e professores. Segundo Castro&Castro (2014), os principais objetivos da avaliação de desempenho são: identificar quais profissionais necessitam de aperfeiçoamento; definir qual o grau de contribuição, individual ou grupal, nos resultados finais da organização; descobrir os novos talentos; facilitar o autodesenvolvimento de seus colaboradores; fornecer feedback aos servidores; promover programas de políticas de capacitações eficientes, através de programas de mérito e transferências; entre outros. O objetivo geral desse trabalho será propor um modelo de acompanhamento e avaliação da ação docente para o Instituto Federal de São Paulo. Este trabalho adotará metodologia inicialmente descritiva através de pesquisa exploratória, por meio de pesquisa bibliográfica, bem como das normas jurídicas da instituição estudada, e qualitativa utilizando o método dialético, pois será necessário explorar o cotidiano e os processos do Instituto. De acordo com Koche (2015), na pesquisa exploratória não se trabalha com a relação entre variáveis, mas com o levantamento da presença das variáveis e da sua caracterização quantitativa ou qualitativa, pois o objetivo é o de descrever ou caracterizar a natureza das variáveis que se quer conhecer. Após a transformação e a expansão sofrida pelo IFSP, muitas mudanças se tornaram necessárias, inclusive na área de Gestão de Pessoas. A partir desse trabalho, é possível verificar que o processo de avaliação de desempenho de seus docentes está desatualizado, caracterizando-se na perda do alcance dos objetivos que um programa de avaliação de desempenho planejado, coordenado e desenvolvi-

do poderia trazer para o indivíduo, para o gerente, para a organização e para a própria comunidade.

REFERÊNCIAS

CASTRO, A; CASTRO, C. **Gestão Pública Contemporânea,** 1ª ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

CHIAVENATO, I. **Desempenho Humano nas Empresas:** como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados, 6ª ed. – Barueri, SP: Manole, 2009.

KOCHE, J. C.; **Fundamentos da Metodologia Científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa, 34ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

93

GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO E PRÁTICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS PAULISTANAS

Sandy Katherine Weiss de Almeida
Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)
Universidade Nove de Julho
sandyweiss_6007@hotmail.com

RESUMO: O objeto desta pesquisa é a formação e prática de gestores na Prefeitura de São Paulo. Temos por objetivo buscar as competências, habilidades e atitudes necessárias dos diretores de escola em suas ações na gestão escolar, incluindo as atribuições legais dentro do âmbito da Prefeitura de São Paulo; elencar os saberes necessários para desenvolver a formação profissional do diretor de escola e o reflexo em sua prática; contextualizar e compreender as verbas (financiamentos) e que podem ser utilizadas como instrumento que favorecem a gestão. O universo será delimitado por duas escolas públicas municipais de São Paulo e os sujeitos participantes serão os respectivos diretores e diretoras. A metodologia será de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-ação cujos instrumentos de coleta de dados serão a observação, o registro e o diálogo com os gestores.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão, formação, prática e financiamento.

INTRODUÇÃO

Os estudos e caminhos desta pesquisa inclinam para a gestão da escola pública municipal, a qual é um grande desafio, pois o ambiente escolar é cheio de mudanças e implica em várias dimensões da gestão, como a gestão dos recursos que chegam a unidade, questões administrativas, enfim uma rotina incessante e burocrática, além do âmbito pedagógico e disciplinar.

A formação do gestor em pedagogia e sua experiência como educador em período anterior não oferece os subsídios para a gestão e sua prática no cotidiano escolar.

Neste diapasão Freire (2007) pontua que a participação e a construção coletiva e

de forma democrática não ocorrem de forma natural, pois a mesma deve acontecer sempre por foça da coletividade. Freire (2007) ainda ressalta que a liderança é iminentemente dialógica, apresentada como uma das características revolucionárias, tal como a possibilidade de ação para a transformação da realidade.

Para Lück (2009) a liderança tem como foco o desenvolvimento social, humano e a aprendizagem, destacando a mesma como condição fundamental para determinar a qualidade do ensino e a formação efetiva de seus alunos. Ainda segundo o Lück (2009) há uma relação direta entre a qualidade de liderança dos gestores com a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos.

Assim, práticas de liderança realizadas por uma gestão competente faz com que haja transformações que impactam gradualmente no sentido do trabalho da instituição, e das pessoas envolvidas, sempre com o objetivo de tornar eficaz a ação da gestão escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Paro (2018) coloca em suas afirmações sobre a importância do papel do gestor dentro do âmbito educacional, além de questionar sobre as habilidades necessárias para se iniciar neste cargo. O autor ainda pontua as diferenças entre um cargo de gestor empresarial e o gestor educacional.

Laval (2004) se posiciona claramente sobre a gestão escolar estar bem longe da gestão empresarial, ou seja, a escola não pode ser vista como uma empresa, assim como suas ações.

Na concepção crítica pontuamos a pesquisa com Adorno (2008) através de um paralelo da educação com emancipação, e ainda neste viés Horkheimer (1985) com a dialética do esclarecimento e como a mesma se posiciona diante da sociedade atual, podendo estabelecer um nexo entre a gestão e a teoria crítica.

OBJETIVO GERAL

- Analisar as competências, habilidades e atitudes necessárias dos diretores de escola em suas ações na gestão escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as habilidades e competências do cargo de Diretor escolar, incluindo as atribuições legais dentro do âmbito da Prefeitura de São Paulo.

• Elencar os saberes necessários para desenvolver a formação profissional do diretor de escola e o reflexo em sua prática.

• Contextualizar e compreender as verbas (financiamento) e compreender sua utilização como instrumento que favorecem a gestão.

METODOLOGIA

Em busca de respostas ao problema da pesquisa, a metodologia será de cunho qualitativo e quantitativo, do tipo pesquisa-ação cujos instrumentos de coleta de dados serão entrevistas com os gestores, pesquisa bibliográfica e de campo com análise de documentos, fundamentada na teoria crítica.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A pesquisa iniciou com as visitas nas escolas que serão estudadas, conhecendo e respondendo a um questionário preliminar sobre a estrutura, recebimento de verbas e administração da unidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 8. Ed. Indaiatuba. Sp: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Wendel. **Gestão Democrática – Reflexões e Práticas do/no cotidiano escolar.** São Paulo: Wak, 2009.

HORKHEIMER, Adorno. **Dialética do esclarecimento.** Jorge Zahar Editor, 1985.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O Neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola.** Teoria e prática. São Paulo. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** 2. Ed. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Gestão Educacional.** Uma questão paradigmática. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Gestão Participativa na escola.** 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTEIRO, Eduardo e MOTTA, Arthur. **Gestão Escolar:** perspectivas, desafios e função social. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar – educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2018.

_____. **Administração Escolar:** Introdução Crítica São Paulo: Cortez, 2018.

94

POLÍTICAS INCLUSIVAS E AFIRMATIVAS: ANÁLISE DE PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Marcelle Christiane Gomes do Nascimento Barros
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade da Cidade de São Paulo
marcelle.barros@ifsp.edu.br

Ângela Maria Martins
Programa de Mestrado Profissional: Formação de Gestores Educacionais
Universidade Cidade de São Paulo
ange.martins@uol.com.br

RESUMO: Este estudo integra pesquisa maior em andamento que propõe analisar as políticas de ações afirmativas e/ou inclusivas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, com a finalidade de oferecer subsídios para reorganizar práticas profissionais e de gestão nesta Rede. O referencial teórico apoia-se no arcabouço das Ciências Sociais especialmente da análise de políticas. A metodologia desta pesquisa qualitativa baseia-se na análise de fontes documentais e diretrizes dos dispositivos institucionais que tratam dos Núcleos específicos da educação inclusiva e respeito às diversidades de etnias e gênero. Ao final da pesquisa espera-se evidenciar os limites e potenciais para o aperfeiçoamento na implementação destas políticas no contexto da produção de ciência e tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Institutos Federais, ações afirmativas, análise de política.

INTRODUÇÃO

Este estudo discute, inicialmente, o Estado moderno enquanto instância legitimada para responder às mudanças e necessidades sociais principalmente por meio do processo de elaboração e implementação das políticas públicas. Pressupomos que a análise de políticas educacionais, especialmente neste momento de transição de governos, embasa conhecimentos que podem favorecer a manutenção e/ou aprimoramento das mesmas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo se ancora no campo teórico das Ciências Sociais, especificamente na vertente da análise de políticas públicas, que segundo Martins (2012) é uma vertente da ciência política que busca compreender como e por que os governos implementam determinadas ações, em detrimento de outras. Ham e Hill (1993) também analisam políticas públicas, com vistas a compreender o desenho e a pertinência dos seus objetivos, o processo de elaboração da agenda, assim como possíveis impactos provocados por agentes públicos responsáveis por sua implementação.

OBJETIVO

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as políticas afirmativas e inclusivas, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, com foco nos Núcleos temáticos específicos, a saber: Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI e Núcleo de Estudos sobre Gêneros e Sexualidade – NUGS, identificando diretrizes políticas e pedagógicas que fundamentam seus objetivos e as ações propostas para sua implementação.

METODOLOGIA

Para tanto, empregaremos como metodologia a análise de fontes documentais (CELLARD, 2012); realizando uma pesquisa exploratória dos documentos legais, institucionais e as ações desenvolvidas de cada núcleo, revelando suas potencialidades e limites com a finalidade de formular um relatório técnico que subsidie melhorias.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A análise das políticas educacionais apesar de relevante e necessária, ainda se mostra insuficiente no contexto da educação tecnológica. A compreensão destas políticas, referenciada em bases teóricas do campo das ciências sociais, demanda um estudo pormenorizado dos fundamentos políticos e pedagógicos das políticas afirmativas e inclusivas que ainda vigoram no Instituto Federal de São Paulo. A análise empreendida no estudo poderá desvendar esses dispositivos institucionais contribuindo para reorganização das práticas de gestão no IFSP.

REFERÊNCIAS

CELLARD, Andre. *A análise documental.* In:Poupart, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HAM, C. HILL, M. **The policy process in the modern capitalist state.** Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993.

MARTINS, Angela Maria; Bravo, Maria Helena de Aguiar; Oliveira, Rosimeire Souza de. **Relações de convivência, conflito, indisciplina e violência em escolas públicas:** análise de um programa de governo. Curitiba: Appris, 2018.

95

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ: ASPECTOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Sandra Suely Lopes Souto da Silva
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional
Formação de Gestores Educacionais
Universidade Cidade de São Paulo
ssouto20@gmail.com

RESUMO: A Educação de Tempo Integral na rede de ensino do Pará é o objeto de estudo da pesquisa, que investiga: o conjunto legal e normativo nacional e o específico do Pará regulamentador das escolas de tempo integral com vistas a compreender de que forma a implementação foi concebida e desenvolvida no estado e por quais obstáculos passou a partir do projeto-piloto inspirador; compreender de que modo foi implementado em uma escola de ensino médio; captar as estratégias elaboradas pela gestão escolar em seu conjunto com outros profissionais da educação para dar conta dos desafios a fim de proporcionar uma educação de qualidade. A pesquisa, de caráter qualitativo, se deu através pesquisa bibliográfica, análise documental e a utilização de entrevistas com os sujeitos envolvidos nessa política. O estudo traz à luz a necessidade de adequação dos espaços e formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral, gestão escolar, políticas públicas educacionais.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a implementação de políticas de educação integral tem aumentado consideravelmente no Brasil, em meio a diferentes formatos e concepções. Embora diversas experiências de educação integral tenham sido implementadas nas últimas duas décadas, o debate não é algo recente e tem como ponto de referência os ideais de educação democrática propostos por Teixeira no século XX (LIMA, 2011).

A Educação Integral na rede estadual do Pará, objeto do presente estudo, foi implantada com base em projeto-piloto que objetivou a ampliação da jornada e a promoção da melhoria na aprendizagem dos alunos.

REFERNCIAL TEÓRICO

Face ao imperativo de se trabalhar a formação educacional dos estudantes de forma mais ampla, indo além de quatro horas letivas diárias comuns, a Educação Integral pode melhor desenvolver diferentes aspectos educacionais, favorecendo uma formação voltada ao apreço dos valores humanos, à saúde e ao cuidado com o corpo, além de um trabalho mais intensivo em relação aos conteúdos curriculares e às experiências vivenciadas pelos sujeitos. Assim a escola deve trabalhar o sujeito como um ser integral, "um individuo em suas diversas dimensões" (CAVALIERE, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já previa essa modalidade de ensino, compreendida como em tempo integral, na condição de meta a ser alcançada de forma progressiva, nos termos do art. 34, §2º: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral". A posição assumida pela LDB é fruto de reordenamento institucional concomitante ao processo de redemocratização do país (SILVA; PERES, 2012).

OBJETIVOS

Foram objetivos da pesquisa: analisar o conjunto legal e normativo nacional e específico do Pará acerca da política; compreender de que modo a política foi efetivamente implementada em uma escola do Estado; captar as estratégias elaboradas pela gestão escolar e demais profissionais para dar conta desses desafios.

METODOLOGIA

A pesquisa, de caráter qualitativo, se deu através de análise bibliográfica, documental e de entrevistas com os diferentes profissionais da gestão e da escola pesquisada. Essa abordagem, segundo Ludke e André (2007), caracteriza-se pela valorização do ambiente natural como lócus privilegiado do pesquisador para interagir com o objeto de estudo.

O estudo partiu da identificação e revisão da literatura sobre a proposição da educação integral no Brasil e sobre o campo de estudos de implementação de políticas públicas (CAVALIERE, 2002, PARENTE, 2016).

CONSIDERAÇÕES

Percebeu-se que o entendimento sobre educação integral no país não é homogêneo, demandando a identificação do entendimento da Secretaria da Educação sobre

a educação integral e seus eventuais desdobramentos no desenvolvimento do Programa. Nesse sentido, o aporte teórico referente ao processo de implementação das políticas públicas e educacionais (PARENTE, 2016) foi fundamental para a compreensão dos seus potenciais efeitos.

Se antes a ideia que prevalecia era a de que os agentes que colocavam em prática as políticas deviam seguir estritamente a decisão da autoridade superior, hoje suas diferentes visões, sua aceitação e adesão convertem-se em elementos essenciais para a compreensão da implementação e êxito de uma política.

Ao analisar os professores, percebeu-se a existência de interação entre os sujeitos envolvidos no programa. Constatou-se que a equipe gestora busca a interação com professores e alunos, considerando suas opiniões e definindo ações em conjunto. Os professores demostram consciência de seu papel e responsabilidade como educador. Verifica-se que foi conferido grau de autonomia para que possam desenvolver seu trabalho na perspectiva da educação integral.

A análise dos dados demonstrou que os desafios são muitos, em especial questões da infraestrutura da escola, cujos espaços precisam ser adequados à proposta, e a falta de formação em serviço para melhor lidar com essa nova concepção do ensino. Notadamente, elementos que vão além da ação autônoma e direta da escola, dependendo da gestão e promoção de políticas específicas por parte da Secretaria.

REFERÊNCIAS

CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação integral:* uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade,** Campinas, v.23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

LIMA, João Francisco Lopes de. *Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX:* a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa Educacional.** São Paulo: EPU, 2007.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. *Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral.* **Revista Roteiro,** v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016.

SILVA, Vandré Gomes da; PERES, Roberta Guimaraes. *Educação Integral como Política Pública:* marco legal, planejamento e gestão. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA.** Santos, v. 04, n. 08, p.259-278, jul./dez. 2012.

96

ACOMPANHAMENTO DE TURMAS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UM CAMPUS DO IFSP

Carla Rubia Marques
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) - PPG-MPGE
marques.rubia@bol.com.br

Sandra Lúcia Ferreira
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) – PPG-MPGE
07sandraferreira@gmail.com

RESUMO: Os Institutos Federais (IFs) possibilitam que os jovens se preparem para o exercício profissional ao cursar o Ensino Médio Integrado e busca contribuir para a iniciação do educando nas ciências, tecnologias, artes e na promoção de instrumentos que o levem à reflexão sobre o mundo. Nos IFs, indicadores de desempenho permitem analisar como tem ocorrido o processo de ensino/aprendizagem, identificando processos falhos e orientando a busca por novas alternativas para aprimorar o processo. Compreender os resultados de aprovação, retenção e taxas de transferências/evasão envolvem fatores culturais, sociais, institucionais e individuais. Para relacionar o entendimento destes fatores ao trabalho desenvolvido pela instituição e articular ações que deem conta do atendimento a um público diversificado é necessário a análise de referenciais teóricos, documentos e dados quantitativos da instituição, a fim de criar um modelo de acompanhamento e avaliação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Avançado Ilha Solteira do IFSP.

PALAVRAS-CHAVE: Institutos Federais. Indicadores de Desempenho. Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.892/2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que ofertam educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os níveis e modalidades, tendo por lei o dever de ministrar a EPT de nível médio prioritariamente na forma de cursos integrados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino médio almeja desenvolver o aluno, assegurando uma formação que o prepare para exercer a cidadania e forneça meios para que possa progredir no trabalho e em estudos posteriores. Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos principais dos Institutos Federais (PACHECO, 2009, p.10).

Avaliar o trabalho desenvolvido na instituição de ensino abrange considerar as reivindicações, anseios e dificuldades do grupo. Guba e Lincoln (2011, p.66) indicam que ao observar o processo acima, muito se aprende, pois, cada grupo passa a entender melhor sua construção e a revê-la. Avaliar é uma forma de investigação, cujo produto final é uma informação. Informação é poder e a avaliação tem poder (GUBA; LINCOLN, 2011, p.61).

OBJETIVO

Os indicadores de desempenho permitem analisar como tem ocorrido o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, identificando processos falhos e orientando a busca por novas alternativas para aprimorar o processo. Nos Institutos Federais, compreender resultados de aprovação, retenção e taxas de transferências/evasão envolvem fatores culturais, sociais, institucionais e individuais. Relacionar o entendimento destes fatores ao trabalho desenvolvido pela instituição, implica articular ações que deem conta do atendimento a um público diversificado que, em sua maioria, são egressos de sistemas públicos de ensino e socioeconomicamente vulneráveis.

METODOLOGIA

O trabalho investigativo proposto tem como locus o Campus Avançado Ilha Solteira do Instituto Federal de São Paulo. A proposição é elaborar um modelo de acompanhamento e avaliação da primeira turma dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do referido campus, utilizando-se da análise de referenciais teóricos, documentos e dados quantitativos da instituição.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O sucesso do processo educativo está atrelado ao conhecimento da realidade do educando enquanto sujeito. Após o levantamento da realidade, o processo educacional pode ser conduzido com a participação dos docentes e alunos.

A análise dos resultados alcançados pelos alunos e pela instituição deve ser constante, para garantir uma gestão eficiente. A gestão institucional deve se associar aos princípios pedagógicos, administrativos, financeiros e jurídicos, articulando-os entre si para concretizar a organização do trabalho escolar e da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 22.jul. 2019.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração.** Tradução de Beth Honorato. Campinas: Editora Unicamp, 2011. 320p.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais:** Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

97

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PAPEL DO POLO NO ATENDIMENTO PRESTADOS AOS ALUNOS

Andrea Gonçalves Mariano Souza
Programa de Metsrado em Educação
Universidade Cruzeiro do Sul
andreamariano@outlook.com.br

Celia Maria Haas
Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais
Universidade Cruzeiro do Sul
celiahaas1@gmail.com

RESUMO: As Instituições de Educação Superior no Brasil (IES) têm incorporado a Educação a Distância (EaD), como uma forma de propor novas soluções de acesso a esse nível de educação, incentivadas pelas políticas públicas voltadas para a educação. Esse processo trouxe ao polo EaD espaço de destaque, tendo sua expansão acentuada no ano de 2017, após a publicação do Decreto 9.057, de 25/05/2017, que desburocratizou os processos de credenciamento de IES, oferta de cursos e a abertura de novos polos. O objetivo da pesquisa é analisar a avaliação dos alunos em relação ao atendimento ofertados pelos polos. Será utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, que possibilitem apontarem as maiores qualidades e fragilidades no cotidiano do curso, tanto no polo, como nas ferramentas sistêmicas que amparam o aluno no seu processo de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Polo EaD; Expansão da Educação Superior; Atendimento aos Alunos

INTRODUÇÃO

O polo compõe o processo de constituição da modalidade EaD, característica dada pelo Decreto Nº 9.235/2017, de 15/12/2017, que alterou o artigo 5º do Decreto Nº 9.057, de 25/05/2017. O polo faz parte do processo de formação do aluno, sendo este espaço uma extensão da sede, fazendo parte integrante das dinâmicas que propicia-

ram as condições necessárias para a formação do aluno. Segundo (VIEIRA, 2014, p. 153) "Deve-se criar a consciência de que os polos não são células desfragmentadas do corpo principal, mas, sim, uma unidade essencial para o seu desenvolvimento sustentável". Os Polos são extensões da instituição que devem estar preparadas para apoiar o aluno a superar as barreiras e dificuldades do seu processo de formação.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com as legislações e princípios de qualidade do Ministério da Educação, o polo deverá sempre oferecer os padrões estruturais e tecnológico para que as práticas pedagógicas sejam desdobradas e os estudantes possam realizar suas atividades presenciais. Além disso, precisa atuar como local de encontro para atividades como: grupos de estudos, práticas laboratoriais, orientações e avaliações presenciais, conforme previsto na legislação (MACHADO; MORAES, 2015, p. 74). Em um estudo de (ROQUE, CAMPOS, ZIVIANI, FONSECA, 2011, p. 1558 e 1559) demonstrou que estudantes de um curso de licenciatura na modalidade a distância apontaram que a composição, articulação e a forma como encontro presencial no polo é realizado acaba se tornando um requisito relevante para a qualidade do curso (38%), garantindo sucesso do curso e uma efetiva formação do aluno.

OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa é analisar a visão dos alunos matriculados em uma instituição de educação superior EaD, em relação ao atendimento prestado pelos Polos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada será pesquisa survey, que pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (FONSECA, 2002, p. 33). As respostas provenientes das perguntas fechadas e abertas serão catalogadas, "os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos" (BARDIN, 2010, p. 127).

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O movimento expansionista da Educação Superior EaD impulsionada pela flexibilidade das regulações educacionais, que propiciaram uma maior flexibilidade nos processos e tramites burocráticos de abertura de novos polos. Nesse cenário o polo deverá prestar

um atendimento de qualidade aos alunos, possibilitando que as distâncias existentes entre o polo e a sede sejam superadas pela eficiência de profissionais preparados para sanar dúvidas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, MEC. **Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm#art97 Acessado em 15 de junho de 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

MACHADO, D. P.; MORAES, M. G. de S. **Educação a Distância:** fundamentos, tecnologias, estruturas e processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Erica, 2015.

ROQUE, G. O. B, CAMPOS, Gilda. H. B, ZIVIANI, Cílio, FONSECA, M. V. A. **Qualidade em EAD:** o que pensam os cursistas? Anais do XVII WIE, Aracaju, p. 1-10, nov. 2011. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/1986/1745. Acessado em 15 de junho de 2019.

VIEIRA, Marcia de Freitas. **Desafios na gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil.** 2014. Disponível em http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/3094, Acessado em 15 de junho de 2019.

www.unicid.edu.br

UNICID
Universidade
Cidade de S. Paulo

Tatuapé
Rua Cesário Galeno, 448/475
Tatuapé – São Paulo – SP

Pinheiros
Rua Butantã, 285
Pinheiros – São Paulo – SP