

ISBN: 978-85-7985-093-6

POLÍTICA

Agnéia da Silva Oliveira

Aline Santos Ferreira

Ana Laura Nunes Yañez

Débora Paula de Andrade Oliveira

Domiciana Luana Jesus Ferreira

Dominick do Carmo Jesus

Emanuela Pereira Correia

Thayana Gonçalves de Oliveira Dourado

Isamar Marques Cândido Pales

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho

Lúcia Paula Novaes Oliveira

Márcia da Silveira Caldas

Marcondes Sampaio dos Santos

Maria Iza Pinto de Amorim Leite

Marly Batista Chagas de Oliveira

Nádia Sousa Silva

Neiva Campos de Oliveira

Patrícia Godoia Garcia de Moura Teixeira

Renata Lopes Soares Soares

Roberta Bolzan Jauris

Roberval Soares Santos

Sandra Márcia Campos Pereira

Sintia Maria Gomes Ferraz

Vaneusa Silva Pereira

Vera Belinato

GESTÃO E

QUALIDADE

DA EDUCAÇÃO



EDIÇÕES UESB

Organizadores

Sandra Márcia Campos Pereira

Maria Iza Pinto de Amorim Leite

José Jackson Reis dos Santos

POLÍTICA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)
Grupo de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Infantil,
Ensino Fundamental e Ensino Médio

Reitor

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos

Vice-Reitor

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Prof^a Ms. Maria Madalena Souza dos Anjos Neta

Pró-Reitora de Graduação

Prof^a Dr^a Talamira Taita Brito

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof^a Dr^a Alexilda Oliveira de Souza

Coordenador do Parfor/VC

Prof. Ms. Claudionor Alves da Silva

**Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação
Infantil, Ensino Fundamental e Médio**

Prof^a Dr^a Sandra Márcia Campos Pereira

Diretora da Edições Uesb

Maria Dalva Rosa Silva

Conselho Editorial

Prof^a Dr^a Géssica Priscila Ramos

Prof^a Dr^a Leila Pio Mororó

Prof^a Dr^a Marcia Cristina Argenti Perez

Prof^a Dr^a Maria Betânea Platzer

Prof^a Dr^a Sônia Vito Pascolati

Capa, Revisão de linguagem e Normalização Técnica

Maria Iza Pinto de Amorim Leite

Sandra Márcia Campos Pereira
José Jackson Reis dos Santos
Maria Iza Pinto de Amorim Leite
(Organizadores)

POLÍTICA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO



Vitória da Conquista
2015

Copyright © 2015 by Edições Uesb

Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Livro publicado conforme Regulamento Nº 02 – Da publicação de livros
custeados pelo(s) autor(es), organizador(es) e/ou órgãos financiadores.

P829p

Política, gestão e qualidade da educação / Organizadores
Sandra Márcia Campos Pereira; José Jackson Reis dos
Santos, Maria Iza Pinto de Amorim Leite. - Vitória da
Conquista:

Edições UESB, 2015.

245p.

ISBN: 978-85-7985-093-6

Vários autores

1. Política educacional. 2. Gestão escolar. 3. Qualidade
na educação. I. Pereira, Sandra Márcia Campos. II.
Santos, José Jackson Reis dos. III. Leite, Maria Iza
Pinto de Amorim. IV. Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia. V. T.

CDD: 379

Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843

Bibliotecária – UESB – *Campus* de Vitória da Conquista-BA



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone/fax: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, km 4 – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista-BA

Site: www.uesb.br/editora - e-mail: editorauesb@yahoo.com.br

POLÍTICA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Organizadores

Sandra Márcia Campos Pereira
José Jackson Reis dos Santos
Maria Iza Pinto de Amorim Leite

Autores

Agnéia da Silva Oliveira
Aline Santos Ferreira
Ana Laura Nunes Yañez
Débora Paula de Andrade Oliveira
Domiciana Luana Jesus Ferreira
Dominick do Carmo Jesus
Emanuela Pereira Correia
Glhebia Gonçalves de Oliveira Dourado
Isamar Marques Cândido Pales
Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho
Lúcia Paula Novaes Oliveira
Márcia da Silveira Caldas
Marcolino Sampaio dos Santos
Maria Iza Pinto de Amorim Leite
Marly Batista Chagas de Oliveira
Nádia Sousa Silva
Neiva Campos de Oliveira
Patrícia Godoia Garcia de Souza Teixeira
Relva Lopes Chaves Soares
Roberta Bolzan Jauris
Roberval Soares Santos
Sandra Márcia Campos Pereira
Sintia Maria Gomes Ferraz
Vaneusa Silva Pereira
Vera Belinato



Vitória da Conquista
2015

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>José Jackson Reis dos Santos</i> <i>Sandra Márcia Campos Pereira</i>	
POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E O USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	13
<i>Glhebia Gonçalves de Oliveira Dourado</i> <i>Sandra Márcia Campos Pereira</i>	
CAPÍTULO 2 - AÇÕES DO PIBID NO COTIDIANO ESCOLAR	27
<i>Márcia da Silveira Caldas</i> <i>Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho</i>	
CAPÍTULO 3 - CONTRIBUIÇÕES DO PROGESTÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA	40
<i>Neiva Campos de Oliveira</i>	
GESTÃO ESCOLAR.....	57
CAPÍTULO 4 - GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA	58
<i>Domiciana Luana Jesus Ferreira</i> <i>Dominick do Carmo Jesus</i>	
CAPÍTULO 5 - PRINCÍPIOS E BASES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	68
<i>Marcolino Sampaio dos Santos</i>	
CAPÍTULO 6 - O PAPEL DO LÍDER EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA ...	80
<i>Marcolino Sampaio dos Santos</i>	
CAPÍTULO 7 - O COLEGIADO ESCOLAR COMO ELO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	90
<i>Vera Belinato</i>	
CAPÍTULO 8 - GESTÃO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADAS À REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: A VISÃO DAS DIRETORAS	102
<i>Relva Lopes Chaves Soares</i> <i>Roberta Bolzan Jauris</i> <i>Síntia Maria Gomes Ferraz</i>	

POR UMA MELHOR QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	119
Pesquisa e práxis pedagógica: um movimento em prol da qualidade da educação	
CAPÍTULO 9 - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: PRAZERES E DESAFIOS	120
	<i>Aline Santos Ferreira</i>
CAPÍTULO 10 - PRODUÇÃO ESCRITA: PESQUISA-AÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	131
	<i>Lúcia Paula Novaes Oliveira</i>
	<i>Maria Iza Pinto de Amorim Leite</i>
CAPÍTULO 11 - PRODUÇÃO ESCRITA: PESQUISA-AÇÃO NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	149
	<i>Agnéia da Silva Oliveira</i>
CAPÍTULO 12 - DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NUMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA	167
	<i>Marly Batista Chagas de Oliveira</i>
CAPÍTULO 13 - O ENSINO E A CONCEPÇÃO DE MÚSICA NOS DOCUMENTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁXIS DOCENTE	183
	<i>Ana Laura Nunes Yañez</i>
	<i>Isamar Marques Cândido Pales</i>
CAPÍTULO 14 - BRANCA DE NEVE E OS SETES ANÕES: A PRÁTICA EDUCATIVA SOB A ÓTICA DO CONTO DE FADAS	196
	<i>Vaneusa Silva Pereira</i>
	<i>Roberval Soares Santos</i>
CAPÍTULO 15 - PERSPECTIVAS CULTURAIS DE LEITURA DO ESPAÇO: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA ESCOLA.....	210
	<i>Débora Paula de Andrade Oliveira</i>
	<i>Nádia Sousa Silva</i>
	<i>Patrícia Godoia Garcia de Souza Teixeira</i>
CAPÍTULO 16 - CAMINHOS PARA SE REPENSAR O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DA ANÁLISE DAS CORRESPONDÊNCIAS.....	222
	<i>Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho</i>
CAPÍTULO 17 - A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA SOCIOLOGIA	234
	<i>Emanuela Pereira Correia</i>

APRESENTAÇÃO

José Jackson Reis dos Santos¹

Sandra Márcia Campos Pereira²

A educação continua presente no discurso de vários setores (educacionais, políticos, empresariais, entre outros) como meio para a transformação da sociedade. Esta transformação, entretanto, pode ter vários sentidos a depender do sujeito e do lugar de onde se profere os discursos. Assim, ela pode ser compreendida como meio para formar mão-de-obra de acordo com a necessidade do capital e com a lógica do mercado de trabalho; ela pode, também, contribuir com a permanência de práticas de dominação e de submissão, produzindo uma população sem acesso à escolarização e à formação humana e sem domínio da leitura e da escrita. Por outro lado, a educação pode ser elemento fundamental para a construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais, por meio de processos críticos de formação, capazes de provocar mudanças no rumo da sociedade e da vida do ser humano.

Desse modo, pensar, debater e questionar as políticas educacionais e o discurso sobre a qualidade da educação (discurso tão forte no contexto brasileiro, a partir dos anos de 1980) faz-se necessário para iniciarmos a mudança de direção da educação brasileira.

É nessa perspectiva que esse livro, ao discutir questões relacionadas à política, gestão e qualidade da educação, propõe-se a analisar os entraves e as possibilidades da política e da gestão educacional para a efetivação de

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (GEPEPJA). É professor e pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da UESB. É Vice-diretor da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) - Seção Bahia. E-mail: jackson_uesb@yahoo.com.br.

² Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordena o Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. E-mail: sandracampos.2005@uol.com.br.

uma gestão democrática da educação. A elaboração desse livro foi influenciada pelas discussões construídas durante o II Seminário do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio em parceria com I Seminário do Parfor (Plataforma Freire), cujo tema central foi **Política educacional, qualidade da educação e gestão democrática**.

A obra encontra-se organizada em três eixos, de acordo com as temáticas apresentadas em cada capítulo. No primeiro eixo, o leitor encontrará discussões com viés mais específico para política educacional. Aqui, temos abordagens sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR), em que é feita a opção pela análise da dimensão quatro do PAR, com o objetivo de aprofundar reflexões sobre o referido plano. Encontramos, ainda, trabalhos referentes às ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com um olhar mais direcionado ao cotidiano escolar. Encerrando este eixo, há um trabalho analisando as contribuições do Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão), refletindo sobre como este pode contribuir para efetivação da gestão democrática da educação.

No segundo eixo, a discussão é direcionada para a gestão da educação. Nesta parte, localizamos uma mesma vertente na abordagem, pois a grande maioria opta pela gestão democrática, abordando diferentes perspectivas dessa questão, por exemplo: gestão escolar em uma perspectiva democrática; princípios e bases para gestão democrática; o papel do líder em uma gestão democrática; o colegiado escolar e sua implicação no processo de gestão democrática. Finalizando o segundo eixo, temos uma pesquisa que se diferencia das demais em sua temática, uma vez que possui o intuito de analisar a gestão escolar em instituições de educação infantil, apresentando a visão de diretoras de instituições conveniadas.

No último eixo, cuja centralidade é o debate sobre a qualidade da educação, encontram-se vários olhares, com perspectivas diversas, convidando-nos a uma imersão em uma temática que não é nova, mas que continua muito atual; uma discussão, para citar Foucault, que se caracteriza como a verdade do nosso tempo. Iniciamos esse eixo com uma

sequência de três trabalhos que abordam os anos iniciais do ensino fundamental. O primeiro constitui-se em um relato de experiência sobre os prazeres e os desafios com os anos iniciais; os outros dois capítulos abordam a produção escrita no primeiro e no terceiro ano do ensino fundamental, com base num trabalho de pesquisa-ação. Na sequência, encontramos a discussão sobre distúrbio da linguagem oral e escrita na perspectiva psicopedagógica. Na diversidade desse eixo, encontramos também um texto abordando a práxis docente a partir da concepção de música em documentos oficiais, no contexto da educação infantil. A discussão sobre prática educacional e os contos de fadas; a possibilidade de oficinas pedagógicas constituírem conhecimento geográfico na escola; o ensino de história local a partir de análise de correspondências; e o debate sobre o estágio, mais especificamente, nas práticas de ensino de Geografia são os núcleos centrais, respectivamente, dos quatro últimos trabalhos apresentados no terceiro eixo.

Diante do exposto, com esta breve apresentação, socializamos um trabalho construído a partir de vários olhares, concepções e experiências, mas que, na sua diversidade e amplitude, converge para temáticas que têm nos levado a aprofundar os estudos e reflexões no campo educacional, visando compreender questões que, embora não sejam recentes, marcam as discussões da sociedade contemporânea.



POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1 - O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E O USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

*Glhebia Gonçalves de Oliveira Dourado³
Sandra Márcia Campos Pereira⁴*

Resumo: O presente capítulo analisa a dimensão e área quatro do Plano de Ações Articuladas (PAR) que trata do uso de Tecnologia na Educação. O problema que norteia esta pesquisa está nas ações e subações geradas pelo PAR que ainda não se concretizaram no município de Riacho de Santana, Bahia, local da pesquisa. O uso de Tecnologia na Educação Básica, no Brasil, tem sido incentivado por meio de Políticas Públicas Educacionais materializadas em programas como o Programa Nacional de Informática Educacional (ProInfo) e Programa Um Computador por Aluno (Prouca). O objetivo deste capítulo é identificar a relação da Dimensão quatro, que trata da Infraestrutura e Recursos e da área quatro do PAR, que trata do uso de Tecnologia, tendo como pano de fundo as Políticas Públicas Educacionais implementadas nos últimos vinte anos (1994-2014), bem como as transformações que sucederam a Reforma do Aparelho do Estado e as mudanças políticas que ocorreram em dois governos, em quatro mandatos sucessivos. Além de análise documental, a metodologia desenvolvida utilizou pesquisas bibliográficas em livros, artigos e no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec) para acesso ao Plano de Ações Articuladas (PAR) do município pesquisado.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Plano de Ações Articuladas. Uso de Tecnologia.

O Programa Nacional de Informática Educacional (ProInfo) e o Programa Um Computador Por Aluno (Prouca), especificamente, constituem uma vertente da materialização das políticas públicas em Educação para o uso de Tecnologia nas escolas. Tendo como pano de fundo o contexto político e econômico que será brevemente descrito, realçado na perspectiva de Oliveira (2011), o texto a seguir relaciona as políticas direcionadas ao uso de Tecnologia na Educação a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR).

³ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: glhebia@hotmail.com.

⁴ Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordena o Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. E-mail: sandracampos.2005@uol.com.br.

Nesta perspectiva, compararam-se as políticas educacionais sob a égide dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), pelos quais os programas ProInfo e Prouca foram criados, bem como o PAR, consolidando a política de incentivo ao uso de Tecnologia, através de sua dimensão quatro, que lida sobre Infraestrutura e Recursos Pedagógicos.

No primeiro momento, o trabalho discute as políticas públicas em Educação sob o prisma da Redefinição do Papel do Estado e suas implicações para a política educacional dos anos 1990, quando o neoliberalismo alcança, com primazia, o Brasil. No segundo momento, o texto realça o PAR, visto como estratégia de planejamento da política educacional que, dentre suas ações, prevê, inclusive, o uso de Tecnologia na Educação.

Não é interesse desta pesquisa, discutir políticas de Governo e de Estado, mas estes conceitos aparecem aqui, considerando o pensamento de Oliveira (2011), como comparativo dos últimos governos que engendraram políticas que consolidaram os investimentos em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) destinadas à Educação. Somam-se a isso, outras terminologias que foram citadas e utilizadas, somente no sentido de compreender o cenário político-econômico que marcou o nascimento do ProInfo e do Prouca.

Os textos e os autores utilizados advêm de leituras realizadas durante os estudos da disciplina Políticas Públicas em Educação, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tais leituras remeteram ao problema desta pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a desarticulação desta política na Educação Básica no Brasil, após se perceber, enquanto professora do Ensino Fundamental e Médio, que os gestores e professores desconhecem as Políticas Públicas Educacionais que estão por traz da criação e desenvolvimento de programas como o ProInfo e o Prouca.

Neste sentido, este capítulo discute o incentivo dado ao uso das TIC frente às Políticas Públicas Educacionais implementadas nos últimos vinte

anos (1994-2014) e, para tanto, fez-se necessário analisar documentos como as Diretrizes do ProInfo, publicado em 1997 (BRASIL, 1997), e o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, que reformula o programa (BRASIL, 2007). A análise documental baseia-se ainda no Manual de Orientações (BRASIL, 2013) para Elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Municípios (2011-2014) e na Lei nº 12. 249 de 11 de junho de 2010 que cria o Prouca (BRASIL, 2010).

A pesquisa, ainda em andamento, perpassa pela investigação do Plano de Ações Articuladas do município de Riacho de Santana-Bahia⁵. Por meio da Secretaria Municipal de Educação, foram acessados o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) desse município, para identificar as ações geradas para o município no que tange ao uso de Tecnologias previstas na Dimensão quatro do PAR.

Foi realizado estudo de textos que discutem o cenário político e econômico que norteou a redefinição do papel do Estado nos dois últimos decênios em que nasceram os principais programas de fomento ao uso de Tecnologia da Educação.

O Contexto Político e Econômico como Pano de Fundo das Políticas em Tecnologias para a Educação Brasileira

A fim de compreender as políticas públicas Educacionais que estão por traz da chegada de recursos tecnológicos às escolas públicas, como política que incentiva o uso de Tecnologia na Educação, é imperioso discutir o papel do Estado, na Regulação de Políticas Públicas, dadas as mudanças políticas e econômicas que afetaram a educação no Brasil, nos últimos vinte anos (1994-2014), período em que o neoliberalismo, que já havia se consolidado em países da Europa e da América do Norte, passa a ganhar êxito na América Latina, como tem acontecido com o Brasil, desde o Plano Collor (ANDERSON, 1995).

⁵ O Município de Riacho de Santana, no estado da Bahia, localiza-se na região Sudoeste do estado, próximo aos municípios de Bom Jesus da Lapa, Caetité e Guanambi. Segundo o censo de 2013, o município abriga uma população de 35.586 habitantes.

A Educação, vista sob o prisma da complexidade do sistema capitalista, como modo de produção hegemônico, é mais bem compreendida, sobretudo, em termos de políticas públicas. Analisando as relações econômicas ditadas pelo capitalismo mundial, na transição das formas de organização do trabalho, ou seja, na passagem do modelo fordista ao modelo da “acumulação flexível⁶”, observa-se que estas mudanças repercutiram, também, nas relações políticas.

Considerando as transformações na reorganização do capital mundial, a partir da grande crise dos anos 1970, é possível relacionar estas às mudanças que reorientariam o desenvolvimento da economia e da política implementadas no Brasil a partir dos anos 1990.

Após ter passado por momentos de indefinições marcados pela Década Perdida - a década de 1980 - o planejamento de políticas educacionais recebem novas configurações, a partir da década de 1990, com a reorganização do espaço mundial, com o surgimento de outros centros de poder e da influência de grupos econômicos e de agências reguladoras internacionais que se configuram como centros de poder econômico e político.

O cenário já apontava para a consolidação do neoliberalismo, entendido como doutrina teórica de caráter político e econômico, que prima por um Estado regulador e permite a livre iniciativa do mercado, imprimindo autoridade ao capital privado e elitista, em detrimento do Estado. Contudo, o contexto político e econômico em que nasce o neoliberalismo desperta a dúvida sobre o Estado Mínimo, apesar de, teoricamente, prever a saída do Estado (governo) frente às suas responsabilidades socioeconômicas. Verifica-se que o Estado não se exime, mas se afasta atuando como agente regulador.

Nesta perspectiva, Peroni (2003) analisou o processo de descentralização e centralização do Estado, ao longo da história da política brasileira, verificando que o pano de fundo da política instaurada sempre foi o capital internacional. O estudo de Peroni (2003) utiliza a perspectiva

⁶ O termo foi utilizado pelo geógrafo David Harvey em seu livro *Condição Pós-moderna* (HARVEY, 1996).

teórico-metodológica marxista defendendo que o Estado não pode ser entendido por si mesmo, mas nas relações materiais de existência.

Comunga-se da concepção de Peroni (2003) ao apontar que a formação do Estado brasileiro sempre esteve alicerçada no jogo de interesses do capitalismo nacional e internacional. Também lamenta a dificuldade de discutir as estruturas políticas de países da periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil.

A autora adentra no campo da particularidade brasileira ciente de que o fato de o Brasil inserir-se na periferia capitalista mundial e apresentar peculiaridades históricas no processo de formação socioeconômica territorial conferiu ao país as dificuldades na tentativa de descentralização do projeto na política educacional em curso.

Com a premissa de imprimir a eficiência de um Estado gerencial, o planejamento estatal, ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e os frutos e desafios de integração da política educacional desse tempo, por meio das implicações da Reforma do Aparelho do Estado, favoreceram a criação de programas governamentais como estratégias de gerenciamento.

Dentre vários programas nasce, em 1997, o Programa Nacional da Informática na Educação (ProInfo), iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para incentivar o uso pedagógico da informática em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, em todo o país. O programa é criado no cerne do primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, reformulado em 2007, no período do governo Luis Inácio Lula da Silva e, em 2010, se desdobra por meio do Prouca.

Analisando o governo de FHC, no que concerne às políticas públicas em Educação, Oliveira (2011) entende que o período foi marcado pela conquista da estabilidade econômica, através do Plano Real, e da privatização de empresas estatais pautadas em concepções específicas de democracia. Os oito anos de governo caracterizaram-se, também, pela descentralização de poder e de recurso, a exemplo da fragmentação e ampliação do número de atores políticos permitindo que governadores e

prefeitos tivessem papel de primeira grandeza na gestão de políticas educacionais.

As reformas ocorridas ao longo do governo FHC foram na contramão de muitos direitos conquistados através da Constituição de 1988. Enorme crítica refere-se ao direito à educação até o Ensino Médio, previsto na Constituição, que esbarra na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que prioriza o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2011).

No contexto das reformas, FHC efetivou políticas de governo, não políticas de Estado, e a educação nacional se encontrava em um quadro totalmente fragmentado (OLIVEIRA, 2011).

Algumas mudanças foram desencadeadas, a partir do segundo mandato do governo Lula, porque os primeiros anos do governo foram marcados muito mais por continuidade do que por rupturas, ou seja, mesma fragmentação e descontinuidade da década de 1990, caracterizado apenas pela promoção de políticas assistencialistas, por meio de programas sociais.

Nos últimos anos do governo Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi a primeira grande iniciativa do ministro Fernando Haddad, acompanhado pela criação do PAR e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Por meio do Ideb e do PAR, o MEC buscou implementar uma política de Estado ao reunir programas do governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional (OLIVEIRA, 2011).

O PDE e o Ideb foram citados apenas no sentido de destacá-los como iniciativa do governo ora descrito. Contudo, é sobre o Plano de Ações Articuladas que o texto segue em discussão porque, em sua dimensão quatro, que trata de Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, o plano prevê o uso de Tecnologia, se desdobrando, desse modo, em ações e subações que vão fomentar os investimentos em Tecnologia na Educação.

O Plano de Ações Articuladas (Par) e o Uso de Tecnologia

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma ferramenta de planejamento da política educacional brasileira comandada pelo Ministério da Educação

(MEC). Para ter acesso a esse instrumento, o município ou estado adere ao Compromisso Todos Pela Educação - programa que contém 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional -, se compromete a elaborar um diagnóstico e uma série de objetivos para a rede de ensino local.

Nas perspectivas de Mafassioli e Marchand (2011) e Ferreira e Fonseca (2011), observa-se que o Plano de Ações Articuladas é um dos instrumentos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como um dos principais eixos estruturantes do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC, e faz parte do Programa de Aceleração ao Crescimento (PAC).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é fruto da opção política pela descentralização, do governo Lula, como abordado anteriormente, na qual houve a necessidade de construir mecanismos de relacionamento entre as instâncias do governo, cujo objetivo é efetivar o regime de colaboração entre os sistemas de governo e romper a tradicional dificuldade de estabelecer “equilíbrio entre as políticas locais e a central” como desafio enfrentado pela política iniciada pelo governo Lula, através do PAR (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 69).

O PAR, com suas fragilidades e potencialidades, é consequência do planejamento de políticas públicas educacionais, bem como das dificuldades nacionais em consolidar um sistema nacional com orientação sistêmica, conforme se prevê, levando em conta o processo de centralização e descentralização.

Considerando as desigualdades regionais e sociais, e o fato de o Brasil ser constituído por municípios pequenos, dentre outros pressupostos, acredita-se que a efetivação da descentralização depende da execução de políticas coordenadas, “nas esferas federal, estadual e municipal, a fim de apoiar fiscal e/ou administrativamente o poder local. Para alcançar pontos positivos e contíguos a descentralização pressupõe a existência de uma política de Estado” (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 88).

A descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, constituem motivos que impedem o desenvolvimento do regime de colaboração, cuja estratégia requer

que os diferentes níveis de governo tenham autonomia política e sejam também gestores com atribuições que possam ser exercidas em colaboração (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011).

No campo dos programas ligados ao uso de Tecnologia, esta descontinuidade é visivelmente percebida na medida em que se observa a fragmentação entre as escolas que recebem os aparatos tecnológicos, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e a Coordenação deste setor frente ao MEC.

Ou seja, como historicamente acontece no Brasil, as políticas, os programas, os projetos são instituídos, mas a sua implementação é lenta, cheia de retrocessos, uma vez que não são oferecidas as condições básicas (recursos e/ou articulação entre os diversos setores envolvidos) para que [...] possam ser colocados à disposição da população. (BONILLA, 2010, p.10).

Visando romper esta histórica fragmentação, a política de descentralização iniciada nos anos 1990, acredita no PAR como estratégia desta política, com a premissa de estruturar tal articulação entre o planejamento municipal do PAR, Plano Nacional de Educação (PNE) e PDE. Objetivo norteador é a criação de um Sistema Nacional de Educação, na concepção de que “o planejamento sistêmico é a base que estrutura as políticas” (AURELIANO; QUEIROZ, 2013, p. 9).

Com vistas a promover esta articulação e colaboração entre União e Municípios, o PAR foi estruturado em quatro dimensões:

Dimensão 1 - Gestão Educacional;

Dimensão 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar;

Dimensão 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação;

Dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Cada dimensão é dividida em áreas que preveem ações e subações que, em regime de colaboração União e Entes Federados, devem ser

concretizadas. Na dimensão quatro, por exemplo, que trata da Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, há também quatro áreas:

Área 1: Instalações físicas da Secretaria Municipal de Educação

Área 2: Condições da rede física escolar existente

Área 3: Uso de Tecnologias

Área 4: Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais

Para cada área foram estabelecidos alguns indicadores. A área três - uso de tecnologia - é constituída por quatro indicadores, apresentados no quadro 1:

Quadro 1. O Plano de Ações Articuladas e o Uso de Tecnologia

PAR 2011-2014 - Dimensão 4	
Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	
Área 4	INDICADORES
Uso de Tecnologia	1. Existência e funcionalidade dos laboratórios de Ciências e Informática nas escolas do Ensino Fundamental; 2. Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas; 3. Existência de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado; 4. Utilização de processos, ferramentas e materiais de natureza pedagógica pré-qualificados pelo MEC.

Fonte: Simec. Quadro organizado pela autora.

Como é possível observar, os indicadores apontam para as ações que os municípios, em consonância com a União, devem concretizar. Estas ações e suas respectivas subações são geradas para cada município, utilizando o diagnóstico que o próprio município realizou para a construção do PAR.

Breves considerações sobre o PAR do Município de Riacho de Santana

O município de Riacho de Santana, no estado da Bahia, elaborou o Plano de Ações Articuladas observando as prioridades da área educacional, conforme orientação do Manual de Elaboração do PAR. São ações a serem executadas em pequeno, médio e longo prazo, com auxílio técnico e/ou financeiro do Ministério da Educação.

A Secretaria de Educação e a Prefeitura Municipal aderiram à cultura do planejamento e, no contexto do PAR, sistematizaram as necessidades da área educacional em planos de trabalho a serem cumpridos conforme a necessidade e o orçamento municipal, uma vez que ter elaborado o Plano de Ação não implica em falta de investimento financeiro da Prefeitura, pois a maioria das ações é executada pelo município.

O Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) é acompanhado por técnicos da Secretaria de Educação que verificam prazos a serem cumpridos pelo município e ações liberadas pelo MEC. Essas informações devem ser transmitidas à sociedade que é representada pelo Comitê Local, com representantes de professores, diretores, pais, câmara de vereadores, funcionários públicos e sociedade civil.

O Comitê Local do Compromisso Todos Pela Educação é responsável pela articulação institucional, pela produção e disseminação de conhecimento e comunicação e pelo acompanhamento das metas de evolução do Ideb.

No ano de 2011, os municípios foram convocados a revisarem o diagnóstico do PAR, com vistas ao aprimoramento do plano e a uma nova verificação da realidade municipal. Esse novo plano tem suas ações contempladas entre os anos de 2012 a 2014. Trata-se de um instrumento de política pública, planejado de forma democrática, com a participação dos diversos segmentos sociais, que dialogam e coletam dados de acordo a realidade do município.

O Simec referente a Riacho de Santana foi acessado e mostrado para a pesquisadora, pela equipe local. No que tange ao Indicador 1 - Existência e

funcionalidade dos laboratórios de Ciências e Informática nas escolas do Ensino Fundamental - a ação gerada foi a de Implantar laboratórios de Ciências e de Informática na rede municipal de ensino, bem como a aquisição regular de insumos para a utilização nas práticas pedagógicas. Desta ação, foram geradas oito subações para este município, dentre as quais destaca-se a aquisição, com recursos próprios, de computadores portáteis com conteúdos pedagógicos, pelo Programa Um Computador por Aluno (Prouca).

Os Indicadores 2 e 3, mostrados no quadro 1, geraram as seguintes ações, respectivamente:

- a) Implantar o acesso das escolas à rede mundial de computadores (Internet), garantindo a sua utilização por alunos e professores;
- b) implantar salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede municipal de ensino e
- c) ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por fim, o Indicador 4 - utilização de processos, ferramentas e materiais de natureza pedagógica pré-qualificados pelo MEC - cuja ação gerada foi manter as equipes pedagógicas e professores atualizados sobre processos, ferramentas e materiais de natureza pré-qualificados pelo MEC, com vistas a buscar novas estratégias para o fortalecimento da educação pública.

Considerações Finais

O uso da Tecnologia, como resultado de uma política específica destinada à Educação, foi considerado, neste trabalho, como reforço da inserção do Neoliberalismo, como doutrina teórica de caráter político e econômico que prima por um Estado regulador e permite a livre iniciativa do mercado, imprimindo autoridade ao capital privado e elitista em detrimento do Estado (PERONI, 2003).

Embora os investimentos em Tecnologia da Informação e Comunicação para a Educação remontem à década de 1980, é possível afirmar que o principal programa que oportuniza o acesso das escolas públicas às TIC é o ProInfo, que data do final dos anos 1990 e pretendia, naquela ocasião, “possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas” (BRASIL, 1997, p. 3). O contexto que engendrou a criação deste programa foi a Reforma do Aparelho do Estado, durante o governo de FHC, e a criação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996.

A partir do governo Lula, o programa se consolidou e, após dez anos, se reformula passando a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Em 2010, cria-se o Prouca, efetivando a política que incentiva o uso de Tecnologia nas escolas.

A partir de 2009, os diagnósticos realizados pelos municípios para a criação do PAR, geram, por meio do Plano, naqueles municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, as ações e subações que atenderiam às necessidades das escolas, inclusive daquelas relacionadas ao uso de Tecnologia. Essas ações se relacionam, consequentemente, aos programas ProInfo e Prouca.

Quanto ao PAR, no que se refere ao indicador 1, sobre os laboratórios de Ciências e Informática nas escolas do Ensino Fundamental, percebe-se que a maioria das escolas ainda não foi contemplada com esses laboratórios. No caso específico da informática, o indicador trata dos laboratórios ProInfo, sendo os municípios responsáveis por construir espaços nas escolas para receberem os computadores. No município pesquisado, a infraestrutura foi construída, mas os técnicos responsáveis pela montagem dos laboratórios não vieram, obrigando a Secretaria Municipal de Educação a contratar técnicos locais para efetuarem o serviço.

Apesar de completados cinco anos, desde que o primeiro diagnóstico para construção do PAR tivesse sido realizado, o Indicador 2, também não se transformou em ação real, uma vez que, na maioria das escolas públicas, não há acesso à internet.

No município pesquisado, muitas subações geradas também não foram cumpridas até 2014, mostrando que muitas ações de responsabilidade da União ainda estão apenas no plano, evidenciando que, apesar do PAR ser uma estratégia para criação de um Sistema Nacional, cujo objetivo é cessar com a histórica fragmentação, este objetivo ainda não foi alcançado, pelo menos olhando na perspectiva da política voltada para o uso de Tecnologia.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Plano de Ações Articuladas – PAR: uma política para descentralizar as ações de educação. SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE, 26. Recife, 2013. **Anais eletrônicos**.

Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/FranciscaEdilmaBragaSoaresAureliano-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para Inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**. Ano XXII, nº 34, p. 40-60. Florianópolis, 2010.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática na Educação**. Ministério da Educação e do Desporto – MEC; Secretaria de Educação à Distância – SEED. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.249**, de 11 de junho de 2010. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm>. Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**: Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município. FNDE. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 12 dez. 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva; MARCHAND, Patrícia Souza. Plano de Ações Articuladas: competências dos entes federado na sua implementação. 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. São Paulo, 2011. **Anais eletrônicos**.

Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0057.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo a Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda Educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: _____. **Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

CAPÍTULO 2 - AÇÕES DO PIBID NO COTIDIANO ESCOLAR

Márcia da Silveira Caldas⁷

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho⁸

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no cotidiano escolar, mais precisamente, no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, em Caetité – BA. De agosto de 2012 a dezembro de 2013, o Pibid contribuiu de forma atuante por meio do subprojeto O Cotidiano do Ensino Médio e a Formação Inicial do Professor de História: vivenciando as dinâmicas do ensino de História espaço-tempo escolar, que visa acompanhar toda a ação docente em sala de aula, como também em outros espaços de aprendizagem, tendo como principal foco o Programa de Garantia do percurso Educativo Digno (Projeto Dependência) que visa à progressão parcial dos alunos e, com suas ações, contribuir com as práticas pedagógicas aplicadas nas oficinas. Nesta perspectiva de trabalho coletivo entre docentes e alunos da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), faz-se necessário repensar ações pedagógicas ligadas aos distintos campos do conhecimento, através da pesquisa e do diálogo, como forma de contextualizar os conhecimentos para que estes possam alcançar maiores significados.

Palavras-chaves: Pibid. Projeto Dependência. Práticas pedagógicas.

O Cotidiano escolar e a atuação do Pibid

A educação brasileira vem passando por uma série de transformações que buscam a melhoria do ensino e do aprendizado através de práticas educativas contextualizadas e elaboradas em conjunto com docentes e alunos bolsistas do Pibid. Como forma de fortalecer o ensino, em diferentes espaços de diversas maneiras, atuando no cotidiano escolar e em diferentes setores, objetiva-se conhecer toda a dinâmica da instituição. Além disso, propõe-se traçar um panorama educacional da escola podendo criar situações novas ou fortalecer as práticas já existentes.

⁷ Graduanda em licenciatura em História, pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus VI. Bolsista de iniciação à docência do subprojeto A formação inicial do professor de história e sua atuação na escola básica: o ofício do historiador na docência. E-mail: marcinha_caldas@hotmail.com.

⁸ Graduada em História pela Uneb, Campus VI. Pós-graduada em Filosofia Contemporânea, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico e em Metodologia do Ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, pela Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter). Pós-graduada em Práticas Docentes Interdisciplinares, pela Uneb. Bolsista de supervisão do Pibid com o subprojeto: A formação inicial do professor de História e sua atuação na escola básica: o ofício do historiador na docência. E-mail: jumaracarla@yahoo.com.br.

A escola, como instituição histórica, comporta em sua estrutura e funcionamento o cotidiano e o não-cotidiano; é conduzida quer pelo pensamento cotidiano, quer pela teoria; quer pela atividade cotidiana, quer pela práxis. A vida escolar e, portanto, o trabalho docente, pode, talvez, cristalizar-se no cotidiano, deixando escapar suas possibilidades de auto-superação. A vida cotidiana com suas formas de pensamento peculiares, é necessária à reprodução social do homem, conduzindo-o à particularidade ou à individualidade. [...] a base do desenvolvimento da essência humana, é nessa direção que se deve buscar a transformação da escola, na qual o professor é um dos atores principais, mas para isso deve ser percebido, e se perceber como um dos agentes responsáveis por essa transformação. Seu trabalho deve, portanto, desenvolver-se na perspectiva da práxis criadora; daí a importância da diferença entre o cotidiano e o não cotidiano no trabalho docente [...]. As características do pensamento e do comportamento cotidiano constituem uma fonte de referência para essa distinção, pois é importante partir do cotidiano para buscar sua superação. (PIMENTA, 2009, p. 55).

A autora chama a atenção para o papel do docente como um dos atores principais para a transformação do cotidiano escolar agregando maior consistência e relevância em suas práticas educativas, pois, em anos anteriores, a ação dos professores se concentrava somente na sala de aula. Atualmente, o docente passa por várias funções e ambientes como coordenadores, como articuladores de área, como professores de projetos, dentre outras. Tais atribuições fazem com que os docentes tenham um olhar diferenciado para suas práticas. O foco ainda continua no aluno, uma vez que, ao mesmo tempo em que ele ensina, é também possível aprender, porque:

Ensinar e aprender é uma relação de mão dupla, pois quem aprende não é só o aluno que houve a preleção do professor, mas este também enriquece com a experiência, com a cultura do aluno, em geral, bem diferente da sua. Ensinar é uma forma de comunicação com o outro. E esta relação está permeada pelo imaginário, pela sensibilidade tanto do professor, quanto do aluno. (COSTA, 2013, p. 5).

A parceria universidade e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) tem pintado um novo cenário nas escolas, uma vez que buscam uma melhoria da prática docente de seus alunos através de um acompanhamento efetivo do professor em suas variadas funções. Ao chegar às escolas, esse novo público passa a visualizar um universo totalmente desconhecido, e passa a perceber que a educação não acontece somente no espaço da sala aula e que a flexibilidade do currículo é também muito mais visível, compreendendo novos aspectos da “cultura escolar” que é vista

como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Caminhar por todos esses espaços só foi possível através de observações efetivadas pelo Pibid que é um programa de formação, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes), com universidades que possuem cursos de licenciatura. Esse programa agrega coordenador⁹, supervisor¹⁰ e bolsista¹¹ que trabalham através das ações de um projeto. Em Caetité, o programa contemplou três escolas¹² e teve como coordenadora a professora Mestra Luciana Oliveira Correia,¹³ com o subprojeto “O Cotidiano do Ensino Médio e a formação inicial do professor de História: vivenciando as dinâmicas do ensino de História espaço-tempo

⁹ Compostos por professores da Uneb, *Campus VI*, Caetité - BA.

¹⁰ Compostos por professores da Escola Básica.

¹¹ Estudantes de graduação em Licenciatura.

¹² Instituto de Educação Anísio Teixeira, Centro Territorial do Sertão Produtivo e o Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira.

¹³ Atualmente está em andamento o subprojeto “A formação inicial do professor de história e sua atuação na escola básica: o ofício do historiador na docência”, coordenado pelos professores João Reis, João Batista e Antonieta Miguel, no período de Fevereiro de 2014 a dezembro de 2017.

escolar”. Esse subprojeto tem como principal foco de pesquisa analisar “o ofício do historiador que atua no espaço-tempo da educação básica, e a necessidade da formação inicial na licenciatura em História, de repensar e ressignificar a formação do historiador”. (CORREIA, 2012, p. 3).

A perspectiva do projeto vai além da observação da sala de aula e do planejamento escolar. Visa conhecer o trabalho do historiador no Ensino Médio, analisando os conteúdos, a didática, tempo e espaço para o ensino-aprendizado de história, bem como o diálogo interdisciplinar com outros componentes da área de Ciências Humanas e, quem sabe, com outras áreas, pois a prática interdisciplinar é vista como

Uma possibilidade de conseguir uma melhor formação geral a fim de definir o papel que os estudantes deverão desempenhar na sociedade; meio de atingir uma formação plurivalente que garanta aos futuros profissionais mudar de campo de atuação conforme a necessidade do mercado de trabalho; incentivo à formação de pesquisadores, preparando-os para analisar as questões de uma forma mais ampla, reconhecendo os limites de cada campo do conhecimento; condição para uma educação continuada no sentido de que o aluno tenha maior autonomia para prosseguir seus estudos, ao sair da escola; superação da dicotomia ensino-pesquisa, na medida em que a pesquisa deve fornecer ao ensino suporte metodológico e conceitual e, finalmente, forma de compreender e modificar o mundo, considerando-se que esse mundo se apresenta de múltiplas e variadas formas. (CRUSOÉ, 2009, p. 32-33).

Para Fazenda (1999, p. 86), a interdisciplinaridade vai muito além da junção de disciplinas e seus conteúdos; é muito antes, “o encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”. Perceber-se interdisciplinar é empreender uma mudança de atitude frente ao trabalho docente, no caso do profissional de educação. É manifestar uma **postura** interdisciplinar. “O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” (FAZENDA, 1999, p. 18, grifo nosso).

Para observar essas práticas no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, em Caetité, foi formada uma equipe de seis bolsistas de iniciação à docência, com alunos do curso de História em semestres diferentes. Tais alunos tiveram a oportunidade de adentrar e conhecer a maioria dos espaços

da instituição de ensino. Uma das primeiras atividades foi a catalogação e organização do “Arquivo morto” da secretaria da escola (em parceria com as funcionárias), uma fonte de inspiração para possíveis produções.

Outras ações também fizeram parte da rotina como: trabalhos na biblioteca, observação de aulas no Ensino Médio ministradas por professores de História, com intuito de presenciar a metodologia de trabalho e o processo ensino aprendizagem mediado pelo professor e compartilhado pelos alunos.

Ao findar esta etapa, foi realizado um estudo sobre o Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno, conhecido nas escolas públicas como Projeto Dependência, que acontece na escola sob a coordenação da professora e bolsista de supervisão do Pibid, Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho, que explicou sobre a progressão parcial em conformidade com a lei.

Nos inciso III e IV do artigo 24, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N. 9394/96, estabelece que:

III - nos estabelecimentos que adotam progressão regular, por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares. (BRASIL, 1996, p. 10).

Após essa explanação e em consonância com a referida lei, foi detalhado o Projeto da Dependência, criado pelo antigo Centro Educacional João Durval Carneiro (CEEP), em Guanambi, Bahia, que propôs uma nova forma de trabalhar a Dependência, em 2009, sendo aprovado pela Secretaria Estadual de Educação/BA (SEC-BA) e estendida para as demais Unidades de Ensino Estaduais, no ano de 2011. O projeto inicial (da Dependência) foi elaborado por professores que, ao perceberem a defasagem educacional, propuseram novas medidas para manter o aluno na escola, elevando a autoestima e melhorando o aprendizado.

O Projeto de Dependência e suas práticas pedagógicas

O Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno (Projeto Dependência), presente na escola, é direcionado aos alunos que perderam em até três disciplinas. Para que não repitam novamente todo o ano letivo, eles têm a opção de fazer as disciplinas, distribuídas por área do conhecimento, em horário oposto e com a realização de oficinas, quinzenalmente, perfazendo quatro horas, de acordo com a área em que se matricularam.

Para que aconteçam as oficinas, os professores das áreas se reúnem e definem os temas geradores que norteiam as 12 oficinas da área do conhecimento e cinco oficinas interdisciplinares que contam com o apoio de parceiros que visitam a escola para a realização deste trabalho. Em outros casos, os alunos saem de suas casas para outros ambientes. Os temas geradores são assuntos que partem da realidade dos alunos. Dessa forma, o projeto visa à maior participação/interação dos alunos ao meio social, uma vez que a escola está preocupada com a formação dos seus alunos enquanto cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Entre os objetivos do Programa encontram-se:

- Incentivo e valorização da leitura em todos os campos do saber;
- Articulação entre teoria e prática;
- Promoção de atividades sociais que estimulem o convívio, principalmente com a diversidade humana;
- Estímulo da capacidade de aprendizagem dos alunos;
- Diminuir o índice de evasão e repetência escolar;
- Elevação da autoestima dos alunos.

Na percepção de que não há necessidade da mesma quantidade de horas/aula da disciplina para as oficinas, e para que não haja evasão, o programa compreende também atividades extraclasse para complementação da carga horária. No período em que o aluno não se encontra em sala de aula, é incumbido de realizar atividades propostas pelo

professor para serem feitas em casa ou em outros setores da escola, tais como: biblioteca, quadra de esportes, sala de recursos audiovisuais, dentre outros; e ainda, participar de palestras, seminários, mesas redondas, além de uma prática diária e constante de leitura de jornais, livros, revistas etc. Essas atividades, realizadas em horário extraclasse, envolvem parcerias com as universidades, órgãos públicos e privados que possuam projetos voltados para a área sociocultural, dinamizando, assim, uma aprendizagem informal.

Para os professores do programa, o processo ensino-aprendizagem acontece de forma inovadora e criativa, possibilitando aprendizagens das mais variadas ordens e não necessariamente o repasse cronológico dos conteúdos, acreditando, assim, na interdisciplinaridade de suas ações:

O movimento histórico que vem marcando a presença do enfoque interdisciplinar na educação constitui um dos pressupostos diretamente relacionados a um contexto mais amplo e também muito complexo de mudanças que abrange não só a área da educação, mas também outros setores da vida social como a economia, a política e a tecnologia. Trata-se de uma grande mudança paradigmática que está em pleno curso. (THIESEN, 2008, p. 545).

As atividades propostas seguem os pressupostos interdisciplinares em várias áreas do conhecimento. Enfocam a leitura, a interpretação e a produção de textos, através da exploração de diversos gêneros textuais, possibilitando a ampliação da visão de mundo do discente. As oficinas servem como suporte a atividades teórico-práticas de Ciências/Biologia e Matemática, potencializando, assim, a aprendizagem nesses setores. O programa procura ainda valorizar e incentivar produções artísticas, esportivas e o uso de mídias e tecnologias da informação, seja nas oficinas ou nas atividades extraclasse, planejadas em ações conjuntas com os professores do programa e com outras instituições parceiras que, articuladas, tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, e, conseqüentemente, a elevação da autoestima e das expectativas dos alunos em relação à sua trajetória de formação.

A avaliação, no programa, se dá através de fichas de observação, que atentam para a predominância dos aspectos qualitativos sobre os

quantitativos, possibilitando um processo contínuo que procura a melhoria dos resultados da aprendizagem. Consideram-se as dificuldades sinalizadas e as necessidades, individuais e coletivas, para que o professor, no decorrer de sua jornada, possa redirecionar suas atividades, fazendo assim um trabalho coerente que possa ser revisado ou até mesmo reelaborado. É também através da observação e da auto-avaliação que o professor interage com os alunos criando espaços de troca e de mediação do conhecimento. Sendo assim, educadores e alunos concebem a avaliação educacional como

um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. (FREITAS, L.; SORDI; MALAVASI; FREITAS, H., 2009, p. 78).

Ao participar da dinâmica do trabalho com a Dependência, coube ao Pibid de História aplicar duas oficinas interdisciplinares: uma cuja temática foi (Re) descobrindo a África, realizada em 2012, e outra sobre Patrimônio Educacional, realizada em 2013. Essas oficinas trouxeram práticas pedagógicas que tinham como foco valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e despertar o senso crítico. A utilização de práticas pedagógicas em sala de aula requer conhecimento e cuidado em realizá-la de acordo com o contexto social.

Ao realizar o trabalho em sala de aula, o professor precisa estar atento às necessidades e possibilidades de seus alunos, uma vez que, em sua maioria, necessitam de meios que busquem o domínio de classe, visto que os discentes podem apresentar resistências ao processo educativo, caracterizado como cansativo e sem sentido para a vida prática. Percebe-se aí que essas práticas que inquietam geram angústias entre os professores que se perguntam a respeito de qual seja o caminho mais adequado para a educação. Os discentes da Universidade do Estado da Bahia, do curso de História, que praticam a docência através do Pibid, percebem a grande

importância que têm os professores que procuram aprimorar o sentido da busca do objetivo educacional. Que não é meramente a reprodução de conteúdos, mas a provocação do questionamento entre os alunos, ressignificando os conteúdos.

Juntamente com a equipe gestora do Projeto de Dependência, ao lidar com a questão do trabalho pedagógico, buscou-se atividades que visam o interesse dos alunos em relação aos temas interdisciplinares propostos. Foram trabalhados muitos textos informativos, gráficos, imagens, charges, músicas, vídeos, filmes, reportagens. A diversidade de recursos que auxiliam na aplicação das oficinas incentiva o aluno a ter vontade de aprender o conteúdo, além de auxiliá-los na intervenção, com seu senso crítico, expondo seus conhecimentos prévios e sua opinião sobre o tema estudado.

Resultados alcançados

Desde a implantação do Projeto Dependência, na Escola Tereza Borges Cerqueira, foram realizadas várias oficinas com diversas temáticas. Entretanto, serão elucidadas as experiências com as oficinas (Re) descobrindo a África e Patrimônios Históricos de Caetité: um passeio pela História, que compreende o período em discussão¹⁴.

Ao refletir acerca da prática pedagógica que seria utilizada em cada oficina, optou-se pela sondagem dos conhecimentos prévios que os alunos tinham dos respectivos temas. Com o uso de imagens de vários lugares do mundo pediu-se que os alunos separassem, em um cartaz, as que pertenciam ao continente africano das que não pertenciam. Com esse exercício, pôde-se perceber a visão que os alunos tinham da África enquanto país e não como um continente e um lugar somente de pobreza. Foi por meio de tal atividade que se pôde começar um processo de construção do conhecimento, desmistificando alguns conceitos estereotipados sobre a África.

¹⁴ Refere-se ao subprojeto coordenado pela professora Luciana Correia no ano de 2012 e 2013.

A mesma atividade foi proposta aos alunos da oficina de Patrimônio. Imagens de diversos patrimônios foram expostas e, em duas cartolinas os discentes teriam que colocar, numa delas, o que, para eles, era patrimônio e em outra, o que não era. Praticamente todas as imagens de paisagens naturais (fauna e flora) foram consideradas pelos alunos como não sendo patrimônio. As imagens de construções antigas foram vistas como patrimônio e as imagens de comidas e festejos foram divididas entre os dois cartazes.

O propósito dessa atividade, no início da oficina, foi entender o público com o qual se estava atuando. Saber o que pensavam e quais os conceitos que tinham dos temas era fundamental para que fosse possível orientá-los no processo de aprendizagem.

Ao longo das oficinas, foi perceptível o desenvolvimento crítico dos alunos perante as questões levantadas no decorrer dos trabalhos, como questões de preservação patrimonial, valorização da cultura e identidade local, assim como a expansão do próprio conceito de patrimônio, como foi demonstrado nas atividades em sala de aula, como no depoimento de Jemini Prates Domingues¹⁵, que escreveu:

Nessa oficina podemos observar várias coisas interessantes, entre elas tirar aquela velha impressão de que patrimônio é só casa velha. Patrimônio também é tudo que não podemos tocar, são costumes, a comida, uma mata, a feira, uma dança¹⁶.

Ainda sobre o conceito de patrimônio e a importância de sua valorização Karine Carvalho Ladeia¹⁷ e Diana Santana Silva¹⁸ escreveram:

o homem é um sujeito construtor dos patrimônios históricos, culturais, materiais e imateriais faz-se importante sua

¹⁵ Aluna do Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno (Projeto Dependência) e do 2º ano A do Ensino Médio.

¹⁶ Fonte avulsa do acervo do Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno do Colégio Tereza Borges Cerqueira.

¹⁷ Aluna do Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno (Projeto Dependência) e do 3º ano B do Ensino Médio.

¹⁸ Aluna do Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno (Projeto Dependência) e da 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental, turma B.

preservação, uma vez que os patrimônios revelam a história, a identidade e cultura de diferentes povos¹⁹.

Nessa mesma linha, Mauro Vinicius P. B. Júnior²⁰ revela a importância do patrimônio na compreensão do passado e do presente.

Foi perceptível, nos relatos em sala de aula, assim como nas atividades realizadas pelos alunos, principalmente nas atividades escritas, a ideia de patrimônio como algo material (com maior evidência) ainda muito forte. No entanto, em detrimento destes, foi perceptível, também, que, aos poucos, os alunos foram ampliando suas concepções de patrimônio e se percebendo sujeitos históricos construtores da história e do próprio conhecimento.

Por meio dos exercícios, os alunos deixaram transparecer suas impressões acerca das metodologias usadas na oficina, assim como sobre a atuação dos pesquisadores do Pibid, como escrevem os discentes José Mário Chaves Cruz²¹ e Amanda Oliveira Silva Santos²², respectivamente:

“[...] as melhores partes e quando tinha dinâmicas e aulas práticas onde agente ia e vários lugares diferentes e aprendia novas coisas entre outros.”

“[...] eu aprendi muito com vocês e espero que vocês tenham gostado do mesmo jeito que eu gostei valei muito apenas conhecer vocês e espero que vocês não saiam dessa escola²³...”.

Os depoimentos dos alunos são importantes para a autoavaliação da atuação de cada pesquisador do Pibid, e servem como estímulo para reflexão de novas ações dentro do espaço escolar trazendo possibilidade de novos objetos de estudo.

¹⁹ Fonte avulsa do acervo do Programa de Garantia do Percorso Educativo Digno do Colégio Tereza Borges Cerqueira.

²⁰ Aluno do Programa de Garantia do Percorso Educativo Digno (Projeto Dependência) e da 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental, turma B.

²¹ Aluno do Programa de Garantia do Percorso Educativo Digno (Projeto Dependência) e da 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental, turma A.

²² Aluna do Programa de Garantia do Percorso Educativo Digno (Projeto Dependência) e da 7ª série/ 8º ano do Ensino Fundamental, turma B.

²³ Transcrição na íntegra dos relatos dos alunos do Programa de Garantia do Percorso Educativo Digno (Programa Dependência).

Considerações finais

Observa-se que o espaço da sala de aula, por si só, não contempla uma discussão aprofundada, cabendo ao docente uma articulação entre outros espaços e outros agentes para que o ensino- aprendizagem fique fortalecido. A exemplo disso, pode-se mencionar o Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno que possibilita práticas pedagógicas interdisciplinares, ministradas através das oficinas, que se constitui num amplo campo de pesquisas com abordagens em outras temáticas.

Além disso, por meio deste trabalho pôde-se perceber que o desafio da educação ainda é muito grande, pois se lida com diversas situações, uma vez que o espaço escolar é bastante complexo e nem sempre os futuros profissionais estão preparados para tal. Nesse sentido, o Pibid tem um importante papel na formação de futuros professores por proporcionar-lhes a atuação em vários espaços durante praticamente toda a graduação.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CORREIA, Luciana Oliveira. O ensino de História na Educação Básica como ofício do historiador: dilemas da formação inicial. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 18. ANPUH/MG. **Anais**. Mariana, 2012, p. 1-11.

COSTA, Cléria Botelho. **O ensino da História e as sensibilidades**. Módulo 3 – Atualização em Práticas Pedagógicas. 2013.

CRUZOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Interdisciplinaridade**: representações sociais de professores de matemática. Natal/RN: EDUFRN, 2009.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan./jun. de 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

CAPÍTULO 3 - CONTRIBUIÇÕES DO PROGESTÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Neiva Campos de Oliveira²⁴

Resumo: Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) para a possível efetivação de uma gestão democrática da educação na rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, rumo à melhoria da qualidade do ensino. Assim, aponta as novas compreensões e as novas práticas da gestão educacional. Analisa a importância da gestão democrática da educação, a partir da determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a participação de todos nas decisões escolares. Apresenta o Progestão, seu conceito, seu objetivo, sua metodologia e sua estrutura, assim como suas contribuições para o desenvolvimento das competências e habilidades dos gestores. Para a pesquisa de cunho qualitativo, utilizou-se como metodologia a análise bibliográfica, recorrendo ao questionário como instrumento de coleta de dados. Diante da análise das respostas obtidas nos questionários, verificou-se que o programa contribuiu para o aperfeiçoamento das práticas cotidianas dos diretores nas atividades escolares. Passaram a refletir mais sobre tais práticas, sugerindo uma nova forma de pensar e fazer escola, uma vez que essa exerce grande influência na formação do sujeito e na sua relação com a sociedade na qual está inserido: interferindo no processo da participação coletiva; fortalecendo a possível implantação da gestão democrática da escola em que atuam; focando na aprendizagem do educando e na melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Gestão democrática da educação. Gestão educacional. Progestão.

Os diretores escolares enfrentam grandes desafios para administrar a instituição, dentre eles destaca-se a busca pela efetivação da democracia das escolas públicas, princípio presente na atual Constituição Federal (BRASIL, 2012), com a participação da comunidade escolar que inclui professores, pais, educandos e diretor, pensando na qualidade de ensino, aprendizagem do aluno e sua formação. Qual o meio a que os diretores recorrem para ajudá-los a lidar com tal desafio? Os gestores precisam de algum suporte que sirva de orientação e proporcione mudanças na sua atuação cotidiana

²⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: neiva.cg13@yahoo.com.br. Professora orientadora: Sandra Márcia Campos Pereira, doutora em educação, professora titular da Uesb.

no ambiente escolar. Então, o que têm feito os diretores que realmente se preocupam com a gestão democrática da educação?

Nesta pesquisa, realizou-se um trabalho de cunho qualitativo, utilizando a análise bibliográfica e recorrendo ao questionário, como instrumento de coleta de dados. Responderam ao questionário, cinco diretores da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista que, pensando na dificuldade de enfrentar o desafio da gestão escolar, recorreram ao Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão).

Criado em 2001, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o programa objetiva formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um Projeto de Gestão Democrática da escola pública, focado no sucesso escolar dos educandos, sendo o primeiro programa de educação à distância, no Brasil. O público-alvo do Progestão abrange diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade da federação.

O objetivo deste trabalho é analisar a contribuição e o impacto do Progestão para a possível efetivação de uma gestão democrática da educação na rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, rumo à melhoria da qualidade do ensino.

Assim, é exposta a discussão sobre as novas compreensões e as novas práticas da gestão educacional. Em seguida, é apresentada a importância da gestão democrática da educação, a partir da determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acompanhando uma mudança paradigmática no direcionamento das questões na área educacional para fortalecer a democratização do processo pedagógico. Depois, será apresentado o Progestão, seu conceito, seu objetivo, sua metodologia e sua estrutura, assim como suas contribuições para o desenvolvimento das competências e habilidades dos gestores.

Por último, tem-se a análise dos questionários aplicados aos diretores da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, referentes ao Progestão e às contribuições do programa para este município, no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas cotidianas dos diretores nas atividades

escolares, fortalecer a possível implantação da gestão democrática da escola em que atuam, focar na aprendizagem do educando e na melhoria da qualidade da educação.

Gestão Educacional: novas compreensões e novas práticas

O surgimento da gestão se deu após as mudanças causadas pelas transformações sociais, políticas e econômicas, a partir da Revolução Industrial, sendo aplicado, pelos profissionais de diversas áreas, o modelo da administração científica, criado pelo americano Frederick Winslow Taylor, no fim do século XIX, com a intenção de garantir o melhor custo/benefício aos sistemas produtivos. Sofreu influência também do Fordismo, que é um sistema de produção criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, cuja principal característica é a fabricação em massa, tendo como objetivo principal reduzir ao máximo os custos de produção e assim baratear o produto, podendo vender para o maior número possível de consumidores.

A implantação do modelo da administração científica nas escolas atendeu às exigências do governo e das classes dominantes por instruir as pessoas apenas para o desempenho de tarefas rotineiras e específicas nas indústrias, cabendo à gerência das empresas a função de planejamento e controle do trabalho e aos operários foi dada a função de apenas executar as tarefas. De acordo com Lück (2000, p. 13), a adoção deste modelo na educação está associada ao “entendimento de que o importante é fazer o máximo (preocupação com a dimensão quantitativa) e não o de fazer o melhor e o diferente (preocupação qualitativa)”.

Neste sentido, a escola exercia a função de formar grande quantidade de pessoas aptas a trabalhar e não de transmitir de fato o conhecimento que estimulasse o educando a refletir.

Essa pedagogia do trabalho taylorista/fordista foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e

método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais produtivas. (FERREIRA, 2003, p. 35).

No início dos anos 1980, surgem várias reformas educacionais. Neste período, os termos gestão, autonomia e participação da comunidade escolar tornam-se temas de extrema importância no contexto das escolas, por apresentarem desafios para a construção de uma sociedade mais democrática, em oposição às estruturas administrativas centralizadas, burocratizadas e impostas pelo governo, com o objetivo de aprimorar a qualidade na educação.

Os profissionais da área educacional passam a se preocupar com a gestão da educação vendo a necessidade de um novo enfoque de organização. Assim, tornou-se necessária a maior compreensão do processo de reestruturação da gestão educacional diante da mudança dos modelos tradicionais de administração e a importância da implantação e concretização, a partir da Constituição Federal de 1988, da gestão democrática da educação.

A escola foi marcada pela necessidade de organização, e de utilizar pensamentos provenientes das teorias administrativas aplicadas em empresas e instituições financeiras. Entretanto, a educação não se reduz a uma simples relação entre capital e trabalho, mas tem o compromisso de transformar, transmitir o saber, formar e preparar o homem para o trabalho e viver em sociedade. Enquanto as instituições empresariais devem visar o lucro, as escolares devem visar o aprendizado dos alunos e a qualidade de ensino.

De acordo com Lück (2006), na administração educacional, somente o dirigente maior da hierarquia estabelece as regras, cabendo aos demais apenas praticar as decisões, como ocorre no modelo da administração científica.

A expressão gestão educacional é recente no contexto escolar. Foi reconhecida e aceita a partir da década de 1990, sendo vista como fundamental para a organização dos processos educacionais e mobilização dos indivíduos para a qualidade do ensino. Ainda não há um total entendimento da concepção de gestão educacional. Será necessário realizar

estudo e reflexão para que sejam aperfeiçoados os trabalhos dos gestores e docentes, além da melhoria da aprendizagem do educando. Lück (2006) entende a gestão educacional como uma mudança paradigmática que supera as limitações do conceito de administração e que deve estar presente tanto nos órgãos superiores dos sistemas de ensino como nas escolas, para que possa ser praticada no estabelecimento de ensino.

A gestão educacional é uma expressão nova que pensa a gestão no sentido de gerir uma instituição escolar, desenvolvendo estratégias no cotidiano com a finalidade de melhorar os processos de formação dos educandos numa gestão democrática. É uma organização dinâmica que demanda liderança especial, pois envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino, tornando importante a compreensão de conceitos como a descentralização, autonomia e democratização no contexto escolar.

A descentralização em educação está relacionada com o entendimento de que apenas localmente é possível promover a gestão da escola, aliviando os organismos centrais que se tornam sobrecarregados com o crescimento do sistema educativo e a complexidade das situações geradas. Assim, os gestores precisam adquirir certa autonomia diante do Estado para encarar este compromisso. Portanto, descentralização em educação requer a intervenção indireta do Estado na administração escolar, redefinindo suas ações em relação à escola e seu trabalho educacional. “Essa redefinição seria acompanhada de um movimento de desburocratização, uma vez que a existência ou fortalecimento da burocracia estão associados à centralização” (LÜCK, 2000, p. 17).

Segundo Mendonça (2000), alguns sistemas utilizam a municipalização como estratégia para a descentralização, mas esta limita as discussões sobre gestão educacional, acrescentando pouco aos processos participativos, sendo lembrada mais como uma hipótese de manipulação política. Diante deste entendimento, o autor acredita que as áreas centrais da administração devem reduzir a influência que exercem sobre a escola, abrindo mão do dirigismo, pois, caso contrário, os discursos favoráveis à

descentralização, à autonomia e à valorização das unidades, por exemplo, continuarão sendo peças de oratória.

A autonomia da escola tem sido defendida por profissionais da área como condição necessária para a constituição de escolas voltadas para a qualidade de ensino e para a democratização do sistema escolar. Para Ferreira (2003), a escola autônoma não atua de forma isolada, mas em constante interação com a sociedade, representando tomada de decisão sobre seus objetivos e sua forma de organização, possibilitando uma relativa independência do poder central para traçar seu próprio caminho.

Conquista-se a autonomia com competência, por meio da interação da comunidade escolar (gestores, alunos, funcionários, pais) em uma gestão participativa e democrática, pois a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Gestão democrática da educação

Durante o regime militar, entre os anos de 1964 e 1985, os setores progressistas reivindicavam a democratização da sociedade com a participação no controle público, pois o Brasil estava com um governo autoritário e os cidadãos desejavam ser ouvidos e ter presença em campos públicos de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Desde então, a democracia passou a ser uma temática muito discutida nas políticas sociais e, nas últimas décadas, também vem sendo inserida nos debates das políticas educacionais, objetivando tornar a escola um espaço democrático com a participação da comunidade escolar nas decisões em prol do ensino de melhor qualidade.

A Constituição Federal do Brasil, aprovada no ano de 1988, reconhece e consolida a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino, estabelecendo, no artigo 205, que a educação brasileira é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012, p. 121).

A LDB, em seu primeiro artigo, estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

Nesta perspectiva, o conceito de educação sofreu mudanças significativas, centralizando o ensino na formação de cidadãos participativos, críticos e criativos, capazes de fazer do seu aprendizado uma prática social, sendo necessárias modificações também nas práticas pedagógicas gerando novos desafios aos profissionais da área para se adaptarem às exigências da lei. Dentre os vários desafios estão os novos recursos didáticos, a mudança no currículo, nova forma de organização para atender não só o aumento da demanda, mas a qualidade do ensino, a necessidade de uma formação continuada, nova gestão e outros.

Além disso, a LDB também amplia o rumo da democratização prescrevendo, em seu artigo 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 9-10).

É importante que a democratização da educação se inicie no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, pais de alunos possam discutir criticamente o cotidiano escolar.

Tornou-se necessário que a escola revisse sua organização, sua estrutura e funcionamento, exercendo grande influência na formação do sujeito e na sua relação com a comunidade. Segundo Hora (2007, p. 16), “a participação da comunidade nas decisões mais simples da escola é tão

importante quanto sua participação em decisões mais complexas que envolvem as políticas educacionais [...] definidas apenas pelos órgãos federais, estaduais e municipais”.

Apesar dessa clara importância da gestão democrática educacional que os autores vêm apontando, são grandes as lutas para sua implementação no contexto escolar por envolver questões políticas: a intervenção do Estado limita a democratização, pela rigorosa hierarquia e centralismo; a falta de participação e autonomia; a separação entre planejadores e executores e a exclusão dos subordinados dos processos de decisão. Para Mendonça (2000), a gestão democrática está na sociedade e só precisa ser praticada, pois a própria sociedade é considerada pelas autoridades como resistente às iniciativas do Estado, porque apresentam atitudes de acomodação e desinteresse diante dos processos democráticos, dificultando a aplicação de mecanismos de gestão participativos.

Para enfrentar o grande desafio da implementação da gestão educacional no contexto escolar, é necessário que se tenha um gestor comprometido com a educação.

Mendonça (2000) identifica, através dos dados recebidos pelos sistemas de ensino, quatro formas de provimento do cargo de diretor:

Chamo de provimento por *indicação* aquele em que é livre a nomeação pela autoridade constituída pelo Estado, inclusive aquelas em que o nome do indicado é o resultado de pressões político-partidárias. A categoria *concurso* engloba os procedimentos que aplicam o concurso público de provas e títulos para escolha e nomeação dos primeiros colocados. Considero provimento por *eleição* aquele em que a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar é manifestada pelo voto. Os processos que adotam eleição de candidatos previamente selecionados em provas escritas são designados *seleção e eleição*. (MENDONÇA, 2000, p.124).

O processo de democratização da escolha de diretores influi na maneira de gerir a escola e no modo de agir do próprio diretor. O diretor escolhido por indicação, por exemplo, tem compromisso político com quem está no poder, porque foi quem o nomeou. O mesmo acontece com aqueles que são concursados, pois o concurso isolado não estabelece nenhum

vínculo do diretor com os usuários, mas sim com o Estado que é quem o legitima pela lei.

Quando há a nomeação pura e simples, a aparência política fica à mostra, gerando descontentamento e mobilização dos prejudicados no sentido de superar a situação. Nos casos em que há o concurso como critério exclusivo de escolha, há o agravante de que o aspecto político fica com maior tendência de acomodação e de crença na justificativa meramente técnica para os problemas da escola. Esta é a diferença quanto ao aspecto político. Além disso, esta forma de provimento por concurso não mede a capacidade prática e nem a liderança dos candidatos para gerir os processos político-pedagógicos dentro da escola. Logo, ambos não atendem à demanda da democratização da gestão.

Quanto ao processo eletivo, este propicia a evidência do aspecto pedagógico nas discussões, acarretando novas determinações à função do diretor que passa a ver, com maior cuidado, as solicitações de professores, funcionários, estudantes e pais, aproximando-os. Como consequência, as atividades pedagógicas da escola recebem maior prestígio. Com a eleição, o aspecto político se torna menos visível, pois a escolha do diretor parte da comunidade que, na maioria das vezes, já vem acompanhando o trabalho desenvolvido por este diretor ou porque este apresenta, nos seus discursos, propostas consideradas relevantes para a educação. Desta maneira, de acordo com Mendonça (2000), a eleição de diretores foi adotada por vários sistemas de ensino como iniciativa de democratização da gestão educacional.

Entretanto, o diretor eleito continua numa situação de dependência do poder do Estado, limitando sua autonomia para atender às reivindicações da escola. Sente que tem obrigação para com o Estado, mas, ao mesmo tempo, recebe demandas de seus liderados que entram em contradição com as determinações do sistema superior de autoridade, e se vê em conflito, pois não pode deixar de ouvir aqueles que o elegeram, mesmo porque o cuidado com o pedagógico certamente foi objeto de todos os discursos nas campanhas para a eleição. Tal conflito revela uma maior consciência política entre os participantes do processo eleitoral, que passam a exigir mais do diretor eleito e do Estado de modo geral, preferindo soluções educacionais

mais democráticas, pois esta prática pode produzir uma nova qualidade nos rumos das ações desenvolvidas no interior da escola.

Diante disso, mesmo que a eleição não inteire como a forma de provimento ao cargo de diretor, vem sendo apontada pelos pesquisadores como o método que mais se aproxima da gestão democrática da educação. Para Ferreira (2003), apesar de considerar a eleição como a forma de escolha de diretor mais propícia para a democratização da escola, há a necessidade também de unir outros mecanismos de participação que possibilitem mudanças estruturais e de procedimentos com o foco no aprimoramento escolar, por meio de um projeto político pedagógico que é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola.

Diante das posições dos autores citados, sobre a gestão democrática, percebe-se que esta necessita de um gestor capacitado para desenvolver sua função com precisão e que atenda às demandas desta nova forma de organização através do estímulo à participação de todos no ambiente escolar, já que esta é a condição básica da gestão democrática da educação.

O Progestão: contribuições para a gestão democrática da educação

Desde a década de 1990, após a consolidação da gestão democrática da educação, em 1988, na Constituição Federal do Brasil, as reformas educacionais implementadas no país procuram garantir maior eficiência e qualidade na prestação dos serviços educacionais, principalmente nas escolas públicas, devido às demandas econômicas e aos avanços tecnológicos no contexto da reestruturação capitalista. Assim, o aperfeiçoamento dos gestores escolares passou a ser uma necessidade constante para a oferta de serviços educacionais cada vez melhores.

Nesta perspectiva, em 2001, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), instituído em 1986, criou o Progestão para habilitar gestores, tornando sua função mais prática, descentralizada e menos estressante. Para o Consed, “a melhoria dos processos de gerenciamento e de sua relação com a aprendizagem e o sucesso do aluno perpassa pela formação continuada e em serviço das equipes de gestão educacional”

(BRASIL, 2011, n.p.). Por isso, “o público-alvo do Progestão é constituído da equipe de gestão escolar, envolvendo diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade da federação” (BRASIL, 2011, n.p.).

Conforme destaca Machado (2006, p. 26), “o objetivo geral do Progestão é a formação de lideranças escolares comprometidas com a construção de um Projeto de Gestão Democrática da escola pública, focada no sucesso escolar dos alunos”.

Segundo as informações trazidas pelo Guia do Progestão Bahia (BAHIA, 2010), para a implementação no Estado, foi determinada uma estrutura para melhor desenvolver o Programa. Esta estrutura está centrada no coordenador estadual (profissional indicado pela SEC), nos tutores (profissionais com graduação na área de educação e experiência em Gestão Escolar que capacita os gestores-cursistas), nos multiplicadores (profissionais treinados para formar tutores) e nos gestores-cursistas (educadores de uma mesma escola ou de escola diferente de uma mesma localidade).

De acordo com o Consed (BRASIL, 2011, n.p.), o Progestão discute, entre os membros do colegiado escolar, temas como sucesso dos educandos “na escola, projeto pedagógico, avaliação institucional, gerenciamento financeiro, espaço físico, patrimônio da escola, avaliações externas, recursos humanos, entre outros”.

A metodologia do programa, apresentada pelo Guia do Progestão Bahia (BAHIA, 2010, p. 20), “prioriza a ação-reflexão-ação”, buscando o “desenvolvimento da aprendizagem no contexto da prática profissional”, no intuito de resolver os problemas do cotidiano escolar. Os três componentes básicos da metodologia do programa, apresentados pelo Consed (BRASIL, 2011), são os materiais instrucionais, o sistema de apoio à aprendizagem e o sistema de avaliação.

Os materiais instrucionais são compostos pelos “Cadernos de Estudo; Cadernos de Atividades; um Guia Didático; um Guia do Tutor e um Suplemento ao Guia do Tutor e programas de vídeo”. É importante destacar

que cada estado elabora “um Guia de Implementação Estadual tendo como referência as políticas educacionais locais, o apoio institucional e os recursos disponíveis”. Quanto ao processo de avaliação, “cada Estado tem autonomia para desenvolver seu próprio sistema de avaliação”, “em função da operacionalização descentralizada do programa”, privilegiando “a aprendizagem relacionada à capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos à prática profissional como gestor” (BRASIL, 2011, n.p.).

O desenvolvimento do curso se dá na modalidade de educação à distância e mensalmente ocorrem encontros presenciais coordenados pelo tutor do gestor-cursista, com o propósito de sistematizar os conteúdos estudados, orientar às atividades de verificação de aprendizagem e trocar experiência. O curso tem duração equivalente a 300 horas/aula e é organizado em dez módulos, estruturados em unidades didáticas, com temas baseados na metodologia da resolução de problemas identificados no cotidiano escolar, propiciando aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, valores e atitudes.

Em 2004, a Bahia aderiu ao Progestão trazendo avanços para a gestão das escolas públicas estaduais como:

troca de experiências entre gestores cursistas de diversas escolas; maior integração da equipe escolar na vida da escola; crescimento da participação dos seguimentos nos planos de ação da escola; maior segurança do gestor com relação às decisões a serem tomadas; consciência acerca do papel do gestor e maior sensibilidade para conhecer a história de cada aluno. (MACHADO, 2006, p.73).

Desta forma, observa-se que o Progestão proporciona aos gestores o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, necessárias para a atuação na gestão educacional tornando-a mais qualificada e participativa, com a presença ativa das comunidades escolar e local no cotidiano da escola.

Contribuição do Progestão para a rede estadual de ensino de Vitória da Conquista

O processo de organização escolar da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista passa por mudanças, assim como as demais escolas públicas, trazendo grandes desafios para os profissionais da educação. A rotina do gestor é lidar com as situações previsíveis e imprevisíveis que aparecem no interior da escola, sendo possível refletir sobre as dificuldades que esse profissional enfrenta em seu cotidiano escolar.

Diante disso, percebe-se que o gestor tem um papel muito importante, pois cabe a ele promover integração com a comunidade, planejar ações voltadas para o contexto sócioeconômico, acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica, entre outras, tamanhas são as exigências atribuídas ao gestor.

O Progestão em Vitória da Conquista

Para quatro dos diretores entrevistados, o motivo para participar do Progestão está relacionado com o melhor desempenho em suas práticas e com a ampliação do conhecimento na área da gestão escolar. Apenas um disse que sua participação no programa foi devido a um convite.

Assim, percebe-se que a maioria destes gestores está recorrendo ao programa para capacitar-se e desenvolver habilidades e competências para exercerem sua função, melhorando a gestão educacional e buscando uma formação ajustada às necessidades práticas cotidianas.

Procurou-se saber dos diretores, qual a análise que eles fazem sobre os conteúdos dos módulos do Progestão, sendo destacadas importantes apreciações.

Com relação aos conteúdos, a metodologia do programa contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do gestor, no contexto da prática profissional, tornando-os capazes de resolver os problemas do cotidiano escolar. Apesar disso, observou-se, na resposta de apenas um deles, que,

apesar da proposta do programa estar mais direcionada para as questões pedagógicas, ainda desenvolve atividades voltadas mais para o administrativo do que para o pedagógico. Esta prática implica na qualidade de ensino da instituição.

Assim, cabe outra reflexão de que é importante que o diretor não deixe de lado o apoio pedagógico, mesmo com os outros afazeres do cotidiano escolar, pois o trabalho escolar de qualidade e eficácia apenas terá sentido se desenvolvido em um campo de forças de um projeto em que o diretor vai se tornar o principal condutor, participando, orientando, cobrando a participação dos atores da escola.

Procurou-se saber dos participantes da pesquisa, se o Progestão proporcionou uma formação compatível com suas necessidades práticas cotidianas, solicitando que justificassem a resposta. Diante das respostas obtidas, é possível notar que o Progestão oferece suporte para todos os gestores, contribuindo para sua formação, tornando-os líderes comprometidos e capazes de desenvolver ações coletivas na escola, fortalecendo a possível implantação da gestão democrática da escola em que atuam, focando na aprendizagem do educando e na melhoria da qualidade da educação.

Perguntou-se aos diretores participantes, o que mudou ou está mudando na sua prática profissional na escola a partir do Progestão. Diante das considerações de todos, verificou-se que é possível, através do Programa, a conciliação entre teoria e prática, possibilitando melhor rendimento nas atividades realizadas, aproximação dos funcionários, mais autonomia, melhor perfil, dentre outros, fazendo com que o gestor tenha uma postura profissional.

Ao observar os desafios que estes diretores enfrentam para desenvolver a gestão na educação, questionou-se quais as contribuições do Progestão para a gestão educacional, sendo destacadas a melhoria do perfil enquanto gestor, a prática da gestão democrática e participativa, a possibilidade de uma mobilização para a construção da educação de qualidade além do entendimento e da partilha das diversas funções dentro e fora do ambiente escolar.

Considerando que o objetivo do Progestão é formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um Projeto de Gestão Democrática da escola pública, interessou-se saber quais as contribuições do programa para a implementação da gestão democrática na escola em que atuam, solicitando que justificassem a resposta. Conforme afirmam os diretores, são muitas as contribuições, a começar pela participação da equipe da escola que aprende junto com o gestor. Além disso, perceberam que, com o Progestão, é possível e necessária a gestão democrática na escola. Outras contribuições também foram importantes como o planejar e o executar no coletivo, o entendimento sobre os conceitos relacionados à gestão democrática e os princípios necessários para sua concretização e a ideia de igualdade, independente da hierarquia.

Deste modo, é notável o reconhecimento de que a falta de participação de todos nas questões escolares dificulta o trabalho de forma democrática. Todos podem contribuir para o progresso da escola.

Entende-se que os ensinamentos do programa dão suporte para que os gestores possam encontrar qualidade na escola pública e que existem trabalhos inovadores que possibilitam excelentes resultados.

Com relação aos educando, questionou-se aos participantes da pesquisa se, na opinião deles, o Progestão contribui para a qualidade do ensino nas escolas públicas e a aprendizagem dos educandos, solicitando que justificassem a resposta. Todas as respostas foram positivas. O Progestão norteia os gestores para realizarem seu trabalho com foco na aprendizagem e sucesso dos educandos, conscientizando-os de que, conforme afirma Hora (2007), a educação escolar, na sociedade contemporânea, é caracterizada pela ação de realizar a formação de sujeitos para a vida social.

Libâneo (2001) defende que as características organizacionais das escolas, como o estilo de direção, a responsabilidade dos profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo, a preparação dos professores, e outras, são determinantes da sua eficácia e do aproveitamento escolar dos educandos.

Para finalizar, procurou-se saber dos diretores quais os benefícios do Progestão para as escolas públicas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, solicitando que justificassem a resposta. Para eles, o Progestão induz à reflexão sobre mudanças necessárias, ao trabalho coletivo caminhando aos poucos para a efetivação da gestão democrática e para a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

A realização desta pesquisa colaborou para maior compreensão sobre a gestão educacional e sua importância para a estrutura organizacional da escola, assim como para maior conhecimento do Progestão e suas contribuições para a rede estadual de ensino de Vitória da Conquista.

Com a ampliação do conhecimento sobre o Progestão e a observação das práticas de alguns diretores da rede estadual de Vitória da Conquista que participaram da pesquisa, conclui-se que o programa veio suprir a aspiração dos diretores das escolas, na medida em que oferece subsídios para mudanças das práticas educacionais que possibilitam transformação da qualidade de ensino na escola em que atuam. Portanto, contribui para a reflexão sobre a prática do gestor e seu compromisso nas ações da escola para alcançar finalidades pedagógicas. Deste modo, vê-se, no Progestão, uma alternativa para os gestores escolares diante da efetivação da gestão democrática da educação.

Referências

BAHIA. **Progestão**: Guia do Progestão Bahia. Salvador: SEC, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). **O que é Progestão?** Publicado em 1 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/progestao/9-o-que-e-o-progestao>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. Ed. Brasília:

Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 2012. Disponível em: <file:///D:/DOCUMENTOS/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

HORA, Dinair Leal. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. 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.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Progestão**: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública. Brasília: Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: [s.n.], 2000.



GESTÃO ESCOLAR

CAPÍTULO 4 - GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

*Domiciana Luana Jesus Ferreira*²⁵

*Dominick do Carmo Jesus*²⁶

Resumo: Esta pesquisa discute um modelo de gestão escolar numa perspectiva democrática participativa. A pesquisa fundamenta-se na reflexão das obras de Lück (2000, 2008) e Oliveira (2003) que delimitam as concepções que rezam sobre gestão escolar democrática, gestão educacional e participação na escola que são princípios essenciais para a construção de um modelo de gestão escolar numa perspectiva democrático-participativa, versado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Para além disso, a pesquisa buscou outras literaturas que versam sobre o processo da gestão na perspectiva democrática e analisou os trabalhos de de Penin e Vieira (2002), Dalmás (2008), Cury (2005) e Veiga (1998, 2002, 2003) entre outros, que indicaram um caminho para esta investigação.

Palavras-Chave: Democracia. Gestão escolar. Participação.

Introdução

Compreende-se a escola como *lócus* instituído como responsável por disseminar e possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado, que possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas do educando através do ensino, e reflete-se, neste trabalho, sobre a importância da gestão educacional que é analisada como o processo de gerir a dinâmica do ensino, ou seja, coordenação das escolas por meio das políticas públicas.

No entanto, a gestão escolar é caracterizada também pela importância da união de pessoas, pela participação consciente no processo de tomada de decisão, que se constitui num instrumento que direciona o processo educacional para vencer seus desafios e atingir as metas a serem alcançadas para melhoria na qualidade de ensino e, assim, ofertar uma educação de qualidade tendo em vista a formação do indivíduo como um todo e não apenas para o mercado de trabalho.

²⁵ Pós-graduanda no curso de especialização em Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: af.de.carvalho@hotmail.com.

²⁶ Pós-graduanda no curso de especialização em Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: domini_nick@hotmail.com.

Mediante isso, pode-se fazer uma correlação com o processo de gestão participativa. Dalmás (2008) apresenta três tipos de gestão: **para** a comunidade, que se constitui um modelo pensando nela; **com** a comunidade, mediante as ações e discussões conjuntas da escola e a comunidade e, por fim, **pela** comunidade, em que a própria comunidade toma as decisões pautadas em suas necessidades.

A tomada de decisão é algo abordado, tanto no pensamento de Dalmás (2008) quanto no de Lück (2000). O tipo de gestão concebida por Heloisa Lück (2000) está diretamente relacionado à representatividade, enquanto Dalmás (2008) idealizou um modelo com o perfil em que há maior participação popular.

Neste o estudo, trata-se de um arcabouço teórico que aborda a questão de gestão e da participação. Assim, busca discutir os conceitos de participação e democracia que permeiam um modelo de gestão escolar numa perspectiva democrática e participativa.

Gestão e Democracia: a cidadania se aprende na escola

Entende-se por democracia o governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, daqueles que gozam dos direitos adquiridos pela cidadania. No entanto, existe mais de um tipo de democracia: a representativa, em que a massa elege um ou mais representantes para defender os interesses e sua participação no tocante aos assuntos públicos; a direta, em que cada cidadão tem direito a voz e a voto, podendo expor suas opiniões e os objetivos a serem alcançados para o bem comum (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998).

Mesmo tendo a escola como a instituição formadora de conceitos e regras de conduta na formação de cidadãos para exercer a cidadania, vê-se pouco a participação da comunidade nesta esfera. Entretanto, embora tenha ocorrido a descentralização escolar, em que foi dada abertura ao povo na tomada de decisões dentro desta instituição, o povo tem estado pouco envolvido no que se refere à participação (BRASIL, 1988).

A inserção do povo nos assuntos públicos denota uma mudança de paradigma/postura ante a esfera pública, ou seja, os indivíduos/cidadãos passariam a participar das decisões da escola (LUCK, 2000; OLIVEIRA, 2003). Entretanto, esta participação popular, ainda é ínfima nas instituições de ensino, pois muitos pais e alunos ainda não conceberam o que venha a ser e fazer parte dos assuntos públicos, ou seja, muitos compreendem os fatos concernentes à escola como da responsabilidade, unicamente, de professores ou da direção da escola (LÜCK, 2000).

Participação Popular na Escola: construindo a cidadania

A gestão educacional é compreendida não apenas como um método administrativo, mas como uma “ação”, de maneira que perpassa os atos burocráticos, pois, traz a

lógica da gestão orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho. (LÜCK, 2008, p.36).

Dalmás (2008) também assinala que um modelo democrático dentro da escola requer um planejamento cuja decisão perpassasse pela vontade da comunidade, pois, quando determinações escolares são tomadas “para”, ou mesmo, “com” a comunidade, nem sempre o que foi decidido é de interesse popular. Assim, para o autor, um dos mecanismos que produzem o poder debatido e compartilhado pelo povo, somente será constituído mediante ações e discussões conjuntas pautadas em suas necessidades.

Lück (2008), ao estudar o modelo de gestão constituída segundo parâmetros democráticos, destaca o quanto é importante que seja praticada dentro da escola. É nas reuniões na comunidade escolar que as representações, tanto da escola, quanto dos alunos, pais e líderes comunitários, passam, juntas, a partilhar das decisões. Essas decisões não podem ficar restritas aos problemas da sala de aula. O foco é a partilha. Isso

requer o envolvimento de todos e a escola não deve ser tratada “como uma mera desconhecida” (PENIN; VIEIRA, 2002, p.35).

O processo da gestão escolar, segundo Lück (2008), visa à participação responsável, mas ainda está um tanto aquém do desejado, haja vista, faltar o entendimento popular da importância de sua presença dentro da escola. Nesse sentido, Arendt (2008) demonstrou que a ação política ocorre através do discurso, pois é importante o povo aprender a exercer responsabilidade para com a formação da sua cidadania.

Para Oliveira (2003), o discurso sobre a importância da gestão educacional deve ocorrer sempre nos planejamentos. Esse é o espaço relevante para se buscar a melhoria qualitativa da educação. Assim, coaduna com o pensamento de Lück (2000) e de Dalmás (2008), quando assinala que os homens, quando estão reunidos, dividem as responsabilidades e compartilham os ônus dos feitos. Ou seja, na esfera pública, por mais que cada pessoa seja singular, elas estão inseridas na pluralidade do pensamento.

Deste modo, pelo menos na esfera pública, o poder da pluralidade de ideias carrega consigo um corpo político e social responsável para formar, no futuro, gerações que saibam lidar com assuntos que envolvem as questões públicas (ARENDT, 2011).

O conceito de Participação e suas possibilidades para a gestão escolar

Compreendido como mediador nas relações interpessoais na vida escolar visando a garantir a participação popular nas decisões referente à esfera pública (gestão escolar), o gestor tem uma função que perpassa as meras questões administrativas ou burocráticas executados por um funcionário público. A participação escolar não se constitui apenas de falácias, mas é um instrumento indispensável e necessário para o bom andamento e planejamento das ações da gestão escolar (OLIVEIRA, 2003; LIBÂNEO, 2004; CURY, 2005).

O conceito de participação visto em Libâneo (2004) é fundamentado na autonomia da instituição, pois significa a capacidade popular e dos grupos

de livre determinação, de modo não imposto, de fazerem parte dos assuntos públicos, ou seja, a autonomia possibilita uma participação não autoritária na tomada de decisões.

A participação torna-se essencial para as ações da gestão, porque, através dela, os indivíduos tornam-se partícipes e adquirem a responsabilidade no agir, em vez de decidir apenas por interesses unos ou particulares. Participa por completo das temáticas que envolvem o bem comum, ou seja, comungam de responsabilidades coletivas no que tange ao processo da educação (DALMÁS, 2008).

A participação popular estabelece o espaço do diálogo, onde os sujeitos se tornam cientes dos desafios e anseios da escola, definindo, em suas estratégias, o melhor percurso para que o aluno aprenda não apenas os conteúdos da grade curricular, mas atinja a criticidade e se torne um cidadão reflexivo (LÜCK, 2008; OLIVEIRA, 2003).

Entretanto, desenvolver a participação na escola envolve alguns obstáculos a serem vencidos pela gestão, concernente à pluralidade de opiniões, pois cada um possui uma formação e historicidade e, devido a estas questões, os sujeitos possuem visões divergentes sobre um mesmo tema, o que possibilita o diálogo coletivo na comunidade escolar, mas que, para a equipe gestora, chega a ser um desafio (DALMÁS, 2008, CURY, 2005).

Fazer parte dos assuntos públicos é uma garantia estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, que garante ao indivíduo a participação nos conselhos das instituições de ensino.

Esse o direito à participação não foi adquirido por acaso, mas foi garantido com dificuldade, pois, embora seja garantida por meio do Conselho Escolar, segundo Gutierrez e Catani (1998, p. 69) esta é “resultado de uma longa e dura luta política” que ocorreu no início da década de 80 e teve por objetivo dotar a escola de autonomia na elaboração e execução do projeto educativo. Embora tenha conseguido a constituição do Conselho da Escola, ainda é um grande desafio fazer com que exista participação popular na escola.

Sobre a participação na gestão escolar, é imprescindível discorrer

sobre a democratização da instituição e sua finalidade. Democracia, no sentido etimológico, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p.319) significa “governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania”, e, na interpretação arendtiana (2008), a democracia é um regime de governo, em que o povo tem participação sobre os assuntos referentes à esfera pública.

Com base na concepção acima, a democracia na escola visa à vontade da maioria, garantida no regime democrático e nos limites estabelecidos ao artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96. Deve ocorrer através da participação popular, em conjunto com a equipe gestora, o direcionamento da escola de maneira a assegurar os direitos e deveres da instituição escolar (BRASIL, 1996).

De acordo com Libâneo (2004), a participação dos pais e da comunidade na escola é fundamental. O autor propõe uma participação mais expressiva, pois somente através do exercício participativo na tomada de decisão será possível esclarecer e solucionar os problemas da escola.

Projeto Político Pedagógico: uma construção democrática e participativa na escola

A qualidade educacional não se constitui apenas como um direito, mas como uma das obrigações do Estado, ou seja, dever deste para a sociedade civil (VEIGA, 2003). Entretanto, para haver a efetivação de educação de qualidade é necessária a participação de todos na construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que venha contemplar metas fundamentadas na realidade dos indivíduos.

Sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado coletivamente, são estabelecidos os anseios da pluralidade em benefício do bem comum, pois, através da participação de todos na elaboração do Projeto, é constituída a esfera do poder dentro da escola, onde todos podem dar sua contribuição pelo bem do coletivo (VEIGA, 1998, 2002, 2003).

Para Veiga (2003), o PPP é uma ação emancipatória que se consolida no agir em conjunto e visa não apenas o produto final, mas a participação de

todos numa cooperação que busca um resultado diferenciado/inovador, e não um emaranhado de normas que objetivam apenas resultados, desmerecendo o processo de sua elaboração. A construção do PPP é uma construção coletiva e reflexiva.

O projeto político pedagógico numa perspectiva emancipatória é um processo permanente de reflexão, pois os membros da escola (professores, alunos, servidores, técnico-administrativos) são como atores engajados no palco das discussões, que buscam melhores soluções para sanar questões que permeiam a realidade de cada estabelecimento de ensino. Além de que, o PPP funda-se nos princípios da democracia e participação, e procura constituir uma esfera regida pela igualdade de seus partícipes na busca da qualidade da educação, superando assim a competitividade e autocracia, rompendo com os obstáculos e acabando com as ações fragmentas que são limitados pelas amarras da submissão (DALMÁS, 2008; VEIGA, 1998, 2002, 2003).

A elaboração coletiva do PPP possibilita que a gestão democrática participativa seja uma aquisição da autonomia escolar, pois, ao traçar diretrizes coletivamente, o agir em conjunto propicia um ambiente de diálogo, permitindo aos sujeitos o direito a voz, tornando-os, assim, partes do espaço político, ou seja, da esfera pública, fundamentado numa reflexão plural (VEIGA, 1998,2002). Mediante esta situação, percebe-se que a instituição não necessita ser dirigida por um plano pronto de órgãos superiores, pois é necessário medir suas ações pedagógicas fundadas na realidade de cada instituição de ensino.

A escola não precisa de decisões verticais, em que outros venham a decidir (apontando suas necessidades) por ela, haja vista que conhece/convive com a realidade e tem lutado pela autonomia e qualidade total (VEIGA, 1998, 2002). No entanto a escola, “necessita receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino” e, diante disso, precisa das ações governamentais para suprir estas necessidades (VEIGA, 2002, p.2).

O PPP direciona as ações da escola e institui a gestão enquanto democrática participativa, pois constitui a luta por uma gestão pautada em

princípios democráticos participativos direcionados para a inclusão, tornando-se coletivo e integrador, e, em sua construção, demanda um ambiente onde se estabeleça o diálogo, a cooperação, o compartilhar do ônus e a unidade, por mais que o ambiente seja plural. Deste modo, o essencial é que todos façam parte da tomada de decisões, pois, assim, se institui a essência de uma gestão escolar enquanto democrática participativa, haja vista que, nesse modelo, todos têm direito a participar de sua construção, já que o propósito é contribuir para a melhoria da instituição educadora (VEIGA, 1998, 2002, 2003).

Enfim, no entendimento de autores com Veiga (1998, 2002, 2003) e Dalmás (2008), a elaboração do PPP prioriza a tomada de decisão consciente numa concepção emancipatória, pois é analisada como um processo firmado no princípio de vivência de uma gestão enquanto democrática participativa, em que os integrantes da esfera escolar estejam inseridos no palco das discussões, objetivando melhorias numa construção coletiva.

Considerações Finais

O estudo sobre gestão escolar possibilitou ampliar as concepções sobre participação, democratização da escola e princípios que podem ser ensinados na escola. Entretanto, a gestão, o sucesso e o fracasso da escola não são atribuições apenas do diretor, mas, pelo contrário, na perspectiva de uma gestão democrática e participativa, a responsabilidade deve ser compartilhada, pois o gestor não deve buscar, sozinho, a solução dos problemas concernentes à escola.

Refletindo sobre a gestão escolar, numa perspectiva democrática participativa, percebe-se as barreiras a serem enfrentadas pelo gestor, pois, muitas vezes, este não encontra pessoas (docentes, pais, alunos, funcionários) com disponibilidade para participar da resolução dos problemas que permeiam a esfera escolar. Muitos professores, devido ao fato de trabalharem em outras instituições, consideram que sua função está relacionada, apenas, ao exercício da docência dentro da sala de aula. Diante desta concepção, muitos gestores acabam trabalhando sozinhos.

Entretanto, sabe-se que a unidade e o comprometimento dos integrantes de uma gestão são responsáveis pelo bom desempenho na educação. E nesse sentido, a gestão numa perspectiva democrática participativa deve envolver todos que fazem parte da esfera escolar na busca de melhorias na qualidade de ensino.

Embora, tenham ocorrido mudanças no cenário escolar/gestão, o ideal de uma gestão numa perspectiva democrática participativa ainda está aquém do ideal almejado. Por isso, torna-se necessário engajar os diversos segmentos que compõem o universo escolar para que, juntos, dialoguem sobre as problemáticas que permeiam a realidade educacional, garantindo, deste modo, a qualidade social e a real universalização de uma educação de qualidade.

Para isso é necessária mudança de paradigmas e concepções pessoais, pois os conceitos de gestão democrática e participativa já se fazem presentes nos discursos cotidianos de diretores, coordenadores, professores, alunos e pais, mas ainda muito terá que ser feito para que essa ideia saia do campo conceitual e comece a fazer parte do cotidiano escolar. Somente assim, realmente, a escola será o campo ideal para as práticas transformadoras.

Referências

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**; tradução de André Duarte. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **A condição Humana**; tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**; tradução de Carmem C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei N. 9.394**, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Alberto Jamil. O Princípio da Gestão Democrática na Educação; Gestão democrática da educação pública. **Boletim 19**. Gestão Democrática da Educação: Ministério da Educação, 2005.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Silva Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998, p. 59-75.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho Científico**. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1992.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de seus Gestores. In: **Enfoque**, fev./jun. 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PENIN, Sonia Teresinha. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Campinas: **Cad. CEDES**, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CAPÍTULO 5 - PRINCÍPIOS E BASES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Marcolino Sampaio dos Santos²⁷

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar as condições estabelecidas institucionalmente para a promoção da gestão democrática e participativa. Discutir o tema gestão democrática da escola nos impõe, em princípio, considerando a realidade dinâmica e complexa, apresentar uma análise das principais legislações que fundamentam o princípio da gestão democrática. O tema proposto foi investigado por meio de pesquisa bibliográfica na qual foram utilizadas como fontes de estudo obras de relevante importância sobre o tema, livros, artigos científicos, revistas pedagógicas, além de sites sobre o tema. Com o objetivo de analisar o conceito e os fundamentos da Gestão Escolar Democrática, o presente trabalho explora os princípios e bases da gestão democrática.

Palavras-chave: Autonomia. Gestão democrática. Participação.

Não se pode negar que as últimas décadas do século passado e início desse século estão marcados por mudanças estruturais na organização social, política e econômica no mundo e no nosso país. O processo de redemocratização, iniciado no Brasil em meados da década de 80, em que ganham representatividade os movimentos sociais, baseados numa perspectiva de direitos sociais coletivos e da cidadania coletiva, é, ao mesmo tempo, um reflexo e um exemplo dessas mudanças.

O Brasil enfrenta profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, configurando-se, na sociedade capitalista, como um país dependente. Em decorrência, vive um processo histórico de disputa de vários interesses sociais, por vezes inteiramente opostos. Nesse processo, homens e mulheres, organizando-se em várias instituições, fazem, a todo o momento, a história dessa sociedade.

Passa-se por várias fases do processo capitalista, incluindo períodos ditatoriais, em que se aprendeu o valor da luta pela reconquista e pela garantia da democracia. Construiu-se, assim, a democracia representativa, em que todos os dirigentes são eleitos por votos dos cidadãos. As conquistas

²⁷Mestre em Teologia e Educação (Com concentração na área da Infância e Juventude) pela UFRGS/EST. Coordenador Pedagógico da Escola Municipal Antônio Carlos Peixoto Magalhães em Caetanópolis, Ba. E-mail: marcokerigma3@hotmail.com.

históricas trazidas por essa democracia representativa serão ampliadas e novos avanços reais para a grande maioria da população serão conquistados quando a democracia for se tornando, cada vez mais, uma democracia participativa. Esta amplia e aprofunda a perspectiva do horizonte político emancipador da democracia, ou seja, é uma democracia em que todos os cidadãos, como sujeitos históricos conscientes, lutam pelos seus direitos legais, tentam ampliar esses direitos, acompanham e controlam socialmente a execução desses direitos, sem deixar de cumprir, em contrapartida, os deveres constitucionais de todo cidadão.

A atual configuração do sistema de ensino no Brasil, sobretudo no que tange às políticas de organização e gestão, é fruto de uma série de mudanças que são consequências das alterações introduzidas, em 1988, por meio da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil.

Desde o momento em que o acesso à educação obrigatória (Ensino Fundamental) torna-se um direito público subjetivo no §1º, art. 208 da Constituição Federal e art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a gestão democrática da educação em geral, e da escola em particular, constitui um princípio organizador da educação em todos os níveis: federal, estadual e municipal.

A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhe qualidade, de caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados em seu artigo 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2004).

Além da Constituição, há ainda a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996 que contemplou em seus artigos 14 e 15 os princípios norteadores da gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação, Lei N. 10.172/2001, aprovado em 2001, também trouxe em seu bojo os princípios da gestão democrática. O PNE 2001-2010 traz um diagnóstico da realidade educacional brasileira em todos os seus níveis e modalidades, especifica diretrizes e propõe objetivos e metas a serem alcançados em diferentes prazos, de acordo com cada segmento, porém nunca superiores a dez anos. Consta na redação do próprio plano o que segue:

Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na

elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Essas leis estabelecem as diretrizes e bases e as normas para a organização e gestão da educação no país, bem como as ações e políticas a serem efetivadas visando garantir o acesso, a permanência e a gestão democrática, como também a qualidade da educação. Como se pode perceber, as leis são fundamentais à regulamentação do sistema educacional brasileiro no que se refere às políticas, aos programas, às ações e, sobretudo, ao financiamento das diferentes etapas da educação básica.

A falta de políticas educacionais consistentes e a falta de sensibilidade têm levado à adoção de um conceito errado de gestão. Os gestores atuam, muitas vezes, atrelados a projetos de grupos políticos, em vez de aderir aos interesses da sociedade em geral e de seu desenvolvimento.

Há uma clara concepção, por parte de lideranças políticas e representantes dos mais diversos segmentos que compõem a sociedade, de que a melhoria da qualidade de vida, que tanto se almeja para a sociedade, o desenvolvimento e transformação do Brasil só se concretizarão ao se conseguir promover, o mais urgentemente possível, uma mudança na educação.

No contexto da educação brasileira, a partir de meados da década de 1990, grande atenção passou a ser dada às questões de gestão educacional, adotando a gestão como um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração, adotando um modelo de gestão educacional diferenciado.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, com participação dos pais e comunidades, abrindo espaço para uma gestão participativa.

A gestão participativa é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação

consciente/constante e esclarecida das pessoas, nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisões entre os diversos níveis e segmentos dando maior ênfase à autonomia dentro da escola.

A autonomia de gestão da escola é um dos quatro pilares sobre os quais se assentam a eficácia escolar apresentado por Lück (2000). Os demais são: a existência de recursos sob controle local, a liderança pelo diretor e participação da comunidade. Ainda conforme esta autora:

O conceito de autonomia da escola está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são estes alguns dos conceitos relacionados com essa mudança. Entende-se, nesse conjunto de concepções, como fundamental, a mobilização de massa crítica para se promover a transformação e sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que a escola e os sistemas educacionais atendam às novas necessidades de formação social a que a escola deve responder, conforme anteriormente apontado. (LÜCK, 2000, p. 19-20).

As escolas, adotando um modelo de gestão democrática, com a participação dos pais e comunidades, estão transformando o seu modo de ser e de fazer pedagógico, promovendo uma educação de melhor qualidade para seus alunos e a melhoria de sua aprendizagem.

Algumas características da gestão escolar democrática são: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência.

Compartilhar decisões significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar. Quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade

da escola, a chance de que deem certo é bem maior. Uma das formas de garantir a participação efetiva dos membros da comunidade e através dos conselhos escolares.

Mas não é só nos conselhos que a comunidade participa da escola. Reuniões pedagógicas, festas, exposições e apresentações dos alunos são momentos em que familiares representantes de serviços públicos da região e associações locais devem estar presentes. Como a democracia também se aprende na escola, a participação deve se estender a todos os alunos, até mesmo às crianças pequenas. Como cidadãos, eles têm direito de opinar sobre o que é melhor para eles e de se organizarem em colegiados próprios, como os grêmios.

A gestão democrática se ampara numa concepção sociocrítica e implica processos de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere corresponsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político. Descentralização é um conceito chave para se entender as políticas educacionais no contexto neoliberal e a democratização da gestão.

Sob essas perspectivas, autores como Anderson (1995), Gentili (1996), Soares (2000) e Azevedo (1997, 2001 e 2002) têm estudado esse assunto e analisado as políticas educacionais no contexto neoliberal. A ideia central da abordagem desses autores é que o Estado neoliberal reafirma sua responsabilidade sobre o oferecimento e manutenção da educação básica, mas advoga a divisão dessa responsabilidade com a iniciativa privada e a comunidade em geral.

Por outro lado, os neoliberais sugerem que os problemas apresentados no campo educacional são oriundos de uma crise de eficiência e eficácia na condução das políticas. Essa crise tem suas origens na ampliação desordenada do sistema educacional e na centralização do poder e sua consequente centralização da condução das políticas. Para essa doutrina, tal processo é o causador da precariedade da qualidade do ensino, que resulta “da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (GENTILI; FRIGOTTO, 2002). Para esse autor, os problemas existentes no âmbito da escolarização são reflexos de uma crise gerencial, entendendo-se

que a democratização das oportunidades educacionais e a busca da qualidade na educação requerem uma reforma administrativa nos sistemas de ensino que permita aumentar sua eficácia, eficiência e produtividade. Desse modo, indicam como preceito básico para a condução das ações e melhoria da qualidade do ensino, o processo de descentralização das ações.

A gestão democrática foi uma marca em nosso país, principalmente no governo militar, quando não havia comunicação e sim comandos verticais, e esta prática se refletia no âmbito educacional.

Sempre houve uma preocupação entre lideranças políticas, familiares e diversos segmentos da sociedade, pela melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento da sociedade, porém estes anseios só se tornarão realidade se o Brasil conseguir dar um salto de qualidade em nossa educação. Esse salto de qualidade tem que passar por mudanças significativas e romper com muitos paradigmas, principalmente quando se refere à gestão.

A gestão educacional é uma expressão que ganha evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir da década de 1990. Não se pode negar que muito se tem feito, no entanto, o entendimento de gestão democrática como concepção paradigmática não se encontra devidamente evidenciado e entendido, torna-se necessário apontar e excluir questões básicas dessa concepção. Esse esclarecimento é fundamental para que as ações decorrentes sejam consistentes, claras e efetivas no seu direcionamento. Consequentemente, o estudo e a reflexão sobre a representação paradigmática da gestão educacional constituem-se em condição para que gestores educacionais se preparem para o exercício efetivo do seu papel e, durante esse exercício, aproveitem a experiência para construir conhecimentos sobre sua prática, tanto melhorando as bases do próprio exercício, como contribuindo para a melhoria do trabalho dos demais gestores.

Conforme Lück (2000, p. 8):

A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda,

dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável. Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

A conquista do princípio constitucional da gestão democrática, em 1988, em estabelecimentos oficiais dos sistemas de ensino representou um passo admirável para a vida democrática dos estabelecimentos e sistemas de ensino. Ela implica a participação cidadã dos interessados e a necessidade de prestação de contas por parte dos dirigentes e dos docentes quanto aos objetivos da educação escolar.

A gestão democrática tem seu nascedouro efetivo na elaboração de um projeto pedagógico coletivo, se impõe na busca de um aprendizado qualitativo, supõe a capacidade diretiva de um (a) diretor (a) e não pode abstrair de órgãos executivos e normativos, dotados de posturas de igual valor.

Não se pode falar em gestão democrática sem participação. A participação é fundamental para a tomada de decisão e para desenvolver ações no âmbito escolar. Nesse sentido, Freire (2003, p. 11) já nos alertava de que, como seres políticos, os homens não podem deixar de ter consciência do seu ser ou do que está sendo, e “é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias”. A vocação do ser humano não é de ser dominado, massacrado, modelado ou dirigido, mas, de “ser mais”, fazer e refazer a sua história, intervindo no seu meio.

A gestão democrática se faz de forma coletiva na prática quando:

[...] se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo [...]. (FERREIRA, 2006, p. 310).

No processo de discussão coletiva acontece o repensar sobre a prática, os professores se descobrem como sujeitos de uma prática intencionada, com a oportunidade de combinar o seu fazer pedagógico com a reflexão. Pensar sobre a prática implica buscar alternativas para mudanças, tomar decisões para a inovação da prática educacional. Nesse sentido, a ação pedagógica poderá se consolidar realmente numa práxis transformadora. Esse processo é importante, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78).

Uma escola democrática e autônoma só se constrói por meio da criação de órgãos de gestão que garantam representatividade e continuidade. Os elementos básicos da gestão democrática podem se apresentar de várias maneiras. Na esfera escolar, as principais são: na constituição e atuação do Conselho Escolar; na elaboração do Projeto Político Pedagógico, de modo coletivo e participativo; na definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; na divulgação e transparência na prestação de contas; na avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica; na eleição direta para diretor(a), conselho de classe, a associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil.

Conselho Escolar: é um canal de participação, em que se discute, reflete e debate, além de ser instrumento de gestão, por isso sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico é imprescindível, a fim de se discutir sobre a proposta pedagógica, a qualidade do ensino e o Currículo, apontar falhas e buscar soluções.

Os Conselhos Escolares, na medida em que reúnem diferentes segmentos da escola como diretores, professores, equipe pedagógica,

funcionários administrativos, alunos, pais, entre outros, têm um papel estratégico no processo de democratização e de construção da cidadania.

Projeto Político Pedagógico: a construção de um Projeto Político Pedagógico desvia o eixo do planejamento educativo do nível central para o nível das escolas, dando-lhes maior autonomia e abertura para a realização de experiências inovadoras e desafiadoras locais.

Vejamos o que diz Veiga (1995, p.13):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável.

O Projeto Político Pedagógico tem que estabelecer um norteamento para os trabalhos pedagógicos que se desenvolverão na escola em virtude das discussões, junto ao conselho escolar, corpo docente, pais de alunos e representantes de classes sociais, e que não possa impedir a criatividade do corpo docente e discente e sim direcionar a tematização dos projetos de intervenção pedagógica a serem desenvolvidos conforme as possibilidades e necessidades do contato de ação prática.

Conselho de Classe: seu foco é o processo de ensino aprendizagem, conduzindo, assim, a avaliação da aprendizagem, o trabalho do professor e da equipe escolar.

Associação de Pais e Mestres: oferece a oportunidade para que a família participe da escola. Refletindo, discutindo e buscando soluções para os possíveis problemas.

Por fim, o Grêmio Estudantil: seu objetivo é fazer com que o aluno perceba que a escola existe para auxiliá-lo em sua formação geral.

A importância dos órgãos colegiados nas escolas é tema recorrente quando se aborda a gestão democrática, pois esses garantem, na forma da

lei, a prática da participação na escola, na busca pela descentralização do poder e da consciência social em torno da oferta de uma educação de qualidade.

Uma gestão é considerada democrática quando promove a autonomia dos sujeitos para o compartilhamento das decisões, identificando o potencial de colaboração de cada pessoa e segmento das decisões, identificando o potencial de colaboração de cada pessoal e segmento escolar promovendo um trabalho coletivo na construção da cidadania e efetivação do processo democrático.

A gestão democrática é entendida “como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos”, cujo objetivo maior é garantir a participação e a autonomia das escolas. Ainda, é importante acrescentar que a “gestão da escola não visa apenas à melhoria do gerenciamento da escola, visa também à melhoria da qualidade do ensino” (ANTUNES, 2002, p. 131).

A democracia só se dará se todos se engajarem no processo em busca de uma gestão que elabore sua metodologia de trabalho de uma forma horizontal, abrangendo todos que fazem parte do processo educativo.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o Colegiado Escolar. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **Políticas de Descentralização da Educação, Municipalização do Ensino Fundamental e Desigualdades Educacionais**. Recife, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. **Lei N. 9.394**, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**: Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Editora Unijui, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

CAPÍTULO 6 - O PAPEL DO LÍDER EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

*Marcolino Sampaio dos Santos*²⁸

Resumo: Um novo modelo de gestão é sugerido à instituição educacional nas últimas décadas: o democrático e participativo. Dentro desta dialógica o objetivo desta pesquisa bibliográfica foi estudar a liderança do gestor escolar, no trato do seu trabalho diário, quer pedagógico ou administrativo. Pautado nos conceitos de liderança, o capítulo descreve a gestão democrática, seu marco legal e desenvolve as relações efetivas do papel da liderança do gestor no seu ambiente de trabalho. Aborda nesse sentido a definição do termo em foco, como também sua inserção no contexto educacional; opta por uma caracterização do gestor como líder, contribuindo para a inovação de seu desempenho como tal; indicando a escola como um espaço de líderes e aponta algumas ações que viabilizam a concretude dos ideais propostos.

Palavras-chave: Gestão escolar. Liderança. Participação.

A sociedade tem enfrentado uma crise de líderes capazes de revolucionar e produzir boas ideias, principalmente na área da educação, em que o papel do líder é fundamental para o desenvolvimento educacional. O exercício da liderança, em qualquer segmento, exercido por qualquer profissional, requer que os seus praticantes desenvolvam habilidades relacionadas com a capacidade e a arte de compreender, por meio de sua prática sócio-organizacional, o que estão tentando liderar, de acordo com o cenário organizativo no qual se inserem.

O setor educacional necessita de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder. Segundo Lück (2010, p. 122),

[...] diferentemente do que se possa pensar, a liderança não é uma condição definida no nascimento da pessoa. As pessoas não nascem líderes. Certas pessoas com fortes características

²⁸Mestre em Teologia e Educação (Com concentração na área da Infância e Juventude) pela UFRGS/EST. Coordenador Pedagógico da Escola Municipal Antônio Carlos Peixoto Magalhães em Caetanópolis, Ba. E-mail: marcokerigma3@hotmail.com.

e traços de personalidade que as identificam como líderes certamente tiveram, desde a infância, experiências de vida que contribuíram de forma significativa para que desenvolvessem certos valores, atitudes e habilidades fundamentais para a liderança.

As características de um líder são sua energia e tenacidade em enfrentar desafios, confiança em suas habilidades, criatividade, conhecimento da rede onde atua, facilidade em identificar comportamentos e interpretar as informações que recebe continuamente, flexibilidade para mudar com facilidade e principalmente ética, integridade e honestidade. Se, no passado, alguns até consideravam aceitável que um líder usasse de todos os meios possíveis, lícitos ou ilícitos, para atingir seus fins, hoje já ficou provado que um comportamento assim leva ao deterioramento de toda a equipe. As instituições que buscam líderes que sejam leais à organização, porém desonestos para com o mercado, acabam descobrindo que os desonestos tendem a ser assim em todas as direções. Lück (2009, n.p.) afirma que, para obter sucesso na gestão escolar, um líder deve ser:

uma pessoa empreendedora, que se empenha em manter o entusiasmo da equipe e tem autocontrole e determinação, sem deixar de ser flexível. É importante também que conheça os fundamentos da Educação e seus processos - pois é desse conhecimento que virá sua autoridade -, que compreenda o comportamento humano e seja ciente das motivações, dos interesses e das competências do grupo ao qual pertence. Ele também aceita os novos desafios com disponibilidade, o que influencia positivamente a equipe.

Os desafios de um líder estão em fazer justamente isso: desafiar. Ele deve estar sempre colocando em questão os processos para fazer com que, cada um, dê o máximo de si. O líder deve ter também um espírito pioneiro, para experimentar novos caminhos, encorajar a inovação e também apoiar pessoas que lhe tragam boas ideias.

Outro desafio do líder é demonstrar entusiasmo naquilo que ele faz e nas conquistas da equipe. O líder desanimado ou que não reconhece o progresso de sua equipe, não inspira os outros e nem comemora os resultados logo deixará de ser exemplo para seus liderados. É importante ele

entender que liderar não é mandar as pessoas fazerem as coisas, mas sair na frente servindo de exemplo e de norte para sua equipe. O líder antigo era o vaqueiro, que tocava a boiada. O líder do século 21 é o pastor, que caminha à frente do rebanho. Liderar hoje é um trabalho que envolve muita emoção, sentimentos e consideração para com as pessoas.

Outra função do líder, hoje, é identificar as redes de relacionamento entre as pessoas de sua equipe e se aproveitar disso. Todas as pessoas têm amigos e conhecidos que podem ser os talentos que estão faltando na equipe e o líder deve saber extrair esse conhecimento das pessoas com as quais trabalha. Deve também procurar criar, em seus colaboradores, não apenas um senso de equipe, mas de relacionamento, fazendo com que a equipe se transforme numa rede de relacionamento em que existam harmonia e auxílio mútuo, mas onde seja estimulada também uma competição saudável para que todos busquem sempre criar novos patamares de excelência.

Atualmente, a liderança necessita ser muito mais participativa, pois os colaboradores querem se sentir úteis e importantes. Modelos ultrapassados de líder do tipo “eu mando, você obedece” não encontram espaço, além de terem o poder de desestimular os colaboradores nas organizações escolares. A busca por resultados positivos será sempre um foco que o líder jamais poderá perder de vista, porém, os métodos para alcançá-los devem primar pela razão e pelo bem-estar coletivo de sua equipe. Isso é possível quando busca em seus colaboradores, muitas das respostas que necessita.

A liderança pressupõe a aceitação das pessoas com relação a uma influência exercida. Ela corresponde, portanto, a uma prática que depende muito da democracia para ser bem-sucedida. O diretor que faz com que os professores cheguem às aulas no horário, pois do contrário sofrerão descontos, influencia o comportamento deles no âmbito administrativo. Contudo, no momento em que ele deixa de impor a pena, tudo volta à condição inicial. Já o gestor que leva a equipe a compreender como a pontualidade contribui para a melhoria do trabalho alcança resultados perenes, que são incorporados naturalmente. (LÜCK, 2009, n.p.).

O líder democrático precisa, antes de tudo, ser um hábil conciliador de ânimos e administrador de “diferenças” posto que se vive num mundo onde

ambientes pluriculturais são predominantes, não apenas nos ambientes escolares, mas em todo o corpo social. Segundo Lück (2011, p. 47):

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar do pensamento, o analisar de forma interativa o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.

Segundo Lück (2011), o líder precisará adotar uma estratégia que garanta a inclusão de todos os integrantes da instituição, frente aos processos executivos e decisórios. Assim sendo, em linhas gerais, a melhor estratégia a ser adotada pelas lideranças é a da liderança participativa, que consiste em uma estratégia que objetiva uma maior delegação de poderes e democratização das decisões, visando ao aperfeiçoamento da qualidade educacional, facilitando a maneira pela qual os problemas são solucionados pelos grupos, dentro dos processos executivos e decisórios da instituição escolar.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) contou, em sua elaboração, com diversos setores da sociedade e, em especial, com os educadores. Estes, que estavam empenhados no importante papel no sentido da democratização das políticas públicas de educação, incorporaram no art. 206, a gestão democrática da educação do ensino público como um de seus princípios basilares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96 também inseriu em seus artigos esse princípio constitucional. O inciso VIII, do artigo 30, determina que haja “gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O artigo 14 estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e, em especial, o princípio da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Desta forma, através de liderança participativa, o líder, em parceria com a sua equipe pedagógica, tenta construir uma equipe coesa, sendo capaz de gerar um ambiente positivo e colaborativo que aumenta, em eficácia e em qualidade, o andamento dos trabalhos docentes e administrativos. Em consequência disto, a qualidade do ensino também aumenta, o que facilita e garante um ambiente saudável para o aprendizado que, por sua vez, aumentará também as possibilidades de garantir uma boa formação para os alunos, bem como uma boa relação com a comunidade local.

O líder democrático, em sua prática, avaliará sua performance mediante a performance da sua equipe. Quanto maior for o clima motivacional emanado de cada ator social que compõe uma determinada equipe de trabalho, voltado para o alcance de resultados realmente animadores para a organização, maior será o brilho do líder em toda sua essência. O brilho da equipe se dá pela progressão, em escala geométrica, dos brilhos individuais de cada ator envolvido, tendo como principal mediador o líder com suas táticas estratégicas previamente programadas ou contingenciadas.

A permissão para que o líder cultive a excelência do seu brilho passa pelo cultivo intenso do brilho da equipe. Para isso ele precisa exercer sua autoridade carismática, ser autêntico, aberto a críticas, ao diálogo, disseminar informações, assumir perante a equipe os erros cometidos, combater os erros e não quem errou, reconhecer o trabalho bem feito, ser coerente e constante para com os propósitos da organização, praticar e estimular a prática da iniciativa, da criatividade e da consciência crítica.

Para o exercício da liderança, o líder deve explorar, no seu cotidiano, a sua multidimensionalidade. Esta, por sua vez, estará sempre vinculada às crenças, princípios e valores que delimitam a essência humana de cada ator social envolvido no espaço organizacional pertinente.

As visões compartilhadas surgem a partir de visões pessoais. As organizações que se voltam para a criação de visões compartilhadas estimulam continuamente seus atores a desenvolver suas visões pessoais. Se não tiverem sua própria visão, restará às pessoas, simplesmente, “assinar

em baixo” a visão do outro. O resultado é a aceitação, nunca o comprometimento. A maestria pessoal é a chave mestra para a criação de visões compartilhadas. Segundo Luck (2006, p. 58),

descentralização, democratização da escola, construção da autonomia, participação são facetas múltiplas da gestão democrática, diretamente associadas entre si e que têm a ver com as estruturas e expressões de poder na escola.

A construção de visões compartilhadas enseja que os atores envolvidos respondam e trabalhem as seguintes inquiuições: Eu possuo propósitos individuais? Quais são meus propósitos individuais? Os meus propósitos individuais são compatíveis com os propósitos da organização? Eu compartilho com a organização os seus propósitos? A organização compartilha comigo os seus propósitos? A organização compartilha comigo os meus propósitos? Existe sinergia entre a minha visão pessoal e a visão da organização? O líder democrático sempre deve estar atento a estas indagações.

Uma ação liderativa consistente atua no sentido de compatibilizar visões pessoais com visões organizacionais considerando a integração entre elas para uma dinâmica interativa. Esta deve se assentar na totalidade dos atores, em todos os níveis hierárquicos da organização.

A prática da liderança, como sinônimo de trabalho em equipe, tem sustentação em um princípio básico: o ser humano sempre será a unidade fundamental de qualquer organização. Para muitos líderes, hoje, romper a barreira humana ou o *status* é tão difícil quanto foi para os engenheiros aeronáuticos romper a barreira do som quatro décadas atrás. Essa realidade pode estar relacionada com a forma como as pessoas são vistas na organização, com limitações intransponíveis, como fatores de riscos e não como uma fonte inesgotável de riqueza para a organização.

Trabalhar em equipe não significa tão-somente trabalhar em grupo. A sua concepção passa pela exploração das capacidades de aprendizagem coletiva no espaço organizacional, mediada pelo diálogo, discussão hábil, interatividade e interdisciplinaridade.

Exercer a liderança sem dar abertura ao diálogo, sem promover a discussão hábil, sem negociar e sem buscar o entendimento é o mesmo, por exemplo, que querer praticar natação em uma piscina sem água.

Tanto líderes como seguidores são atores de palavra, isto é, precisam fazer uso do diálogo como uma dimensão fundamental em suas vidas pessoais e ações profissionais.

A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2001, p.131-132).

A relação dialógica, delimitada pela ação-reflexão-ação sugere a prática da discussão hábil, produtivamente voltada para a construção do conhecimento sobre determinada realidade, numa perspectiva de transformação (adaptando um conhecimento estabelecido) ou de mudança (substituindo um conhecimento por outro novo, legitimado socialmente na organização).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo “pronunciado”, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos “pronunciantes”, a exigir deles novo “pronunciar”.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la “para” os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para “pronunciá-lo”, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

[...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os

homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1981, p. 92-94).

O diálogo é uma maneira de ajudar as pessoas a perceberem a natureza representativa e participativa do pensamento e a se tornarem mais sensíveis às incoerências de nosso pensamento, também permitindo que seja mais seguro reconhecer tais incoerências. Durante a prática do diálogo, os atores se tornam observadores do seu próprio pensamento.

A busca incessante pela construção, agregação e disseminação do conhecimento lógico formal e informal deve ser um dos princípios basilares para o exercício da liderança. Quanto maior for o aporte de conhecimento adquirido e compartilhado entre os atores sociais da organização, maior será a capacidade conceitual desses atores para a conformação de estruturas de poder e autoridade capaz de permitir ações liderativas de alto impacto, voltadas para as pessoas e para os propósitos da instituição. As fontes desses conhecimentos residem principalmente nas academias e círculos informais.

De posse do conhecimento, líderes e seguidores precisam desenvolver habilidades com intenção de depurar e aplicar os saberes agregados de maneira que o fazer bem feito desde a primeira vez seja outro princípio fundamental.

As habilidades requeridas são de três tipos: habilidade conceitual que explora a capacidade dos atores visualizarem a organização na sua concepção sistêmica, com todas as suas interconexões, isto é, o somatório de cada uma das partes que compõem o todo, bem como compreender as possíveis influências do todo em cada uma das partes. A habilidade conceitual aloja o entendimento de que o todo organizacional é maior do que a soma de cada uma das partes; habilidade técnica relativa à destreza para aprender a fazer e fazer bem feito; habilidade humana que consiste na capacidade da inter-relação praticada entre os atores de um mesmo nível hierárquico e entre níveis hierárquicos diferenciados.

O líder e seguidores devem sustentar suas práticas através de atitudes que privilegiem a postura visionária, a criatividade, a iniciativa, a mediação,

o diálogo, a tomada de decisão, a ética, a autoridade carismática, a racionalidade plena, a constância e coerência de propósitos e o melhoramento contínuo.

Os líderes democráticos governam com o consentimento dos seus liderados. Esses líderes são poderosos, não porque controlam exércitos ou riqueza econômica, mas porque respeitam os limites que lhe são impostos.

Concluindo as informações teóricas, é possível verificar que a redemocratização da educação brasileira, sob a perspectiva de um contexto geral de pressões da sociedade civil, registrou o crescimento do potencial inovador a partir da década de 80. A ação de diferentes atores sociais e políticos, inseridos na luta democrática e popular, nas últimas décadas, produziu não só o autoritarismo e o clientelismo vigentes, como também a afirmação de um ideário democrático de gestão pública da educação.

Pode-se afirmar que a gestão democrática se exprime em ações entre governo, escola, família e comunidade com compartilhamento de responsabilidade e efetiva participação colegiada no processo educativo, na responsabilidade social, na descentralização dos recursos públicos, na autonomia financeira, administrativa e pedagógica, visando à melhoria da qualidade da educação.

Faz parte do processo de gestão participativa a necessidade fundamental de se buscar permanentemente a integração entre família, escola e comunidade, para que se alcance melhor qualidade no ensino.

Somente através dos conselhos escolares é possível efetivar uma gestão democrática garantindo a participação sistemática e organizada dos segmentos da comunidade interna e externa da escola, na definição de seus caminhos, em busca da excelência no ensino. É essa participação que compartilha direitos e deveres, que torna uma gestão escolar verdadeiramente democrática com eixo central na aprendizagem do aluno.

Mas não basta somente cumprir as leis educacionais, criando um órgão colegiado. É preciso que ele funcione efetivamente como espaço democrático de busca de transformações no cotidiano escolar, orientadas para construir uma escola e uma sociedade igualitária, justa e que ofereça oportunidades para todos.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão na Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. Entrevista concedida a Paula Nadal. **Gestão escolar**, n. 001, abr. 2009. Título original: Toda a força para o líder. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/toda-forca-lider-448526.shtml>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de gestão).

LUCK, Eloísa. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, Heloísa, **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. V.II. São Paulo: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão). Disponível em:
<<http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 26 set. 2014.

CAPÍTULO 7 - O COLEGIADO ESCOLAR COMO ELO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

*Vera Belinato*²⁹

Resumo: No decorrer deste capítulo, resultado de uma exploração bibliográfica, será explorado o tema: o colegiado ou conselho escolar como um elo para uma gestão democrática. Tem como objetivo investigar o papel do colegiado escolar e sua importância na gestão democrática, destacando sua atuação e composição estabelecidas no regimento do conselho. A prática de gestão democrática na escola é um desafio que há muito tempo vem se tentando superar. Os conselhos escolares devem ter funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, de modo que possam dirigir e avaliar todo o processo de gestão escolar, e não apenas funcionar como instância de consulta ou existir somente como função burocrática. A gestão da escola passa a ser, então, o resultado da participação de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas no projeto político-pedagógico construído coletivamente.

Palavras-chave: Conselho escolar. Gestão democrática. Participação.

Introdução

A organização e a gestão escolar são os meios com os quais a escola busca atingir seu objetivo que é desenvolver o ensino e a aprendizagem. Nessa ótica, a forma como um gestor vai conduzir a gestão da escola vai além de questões administrativas. É necessário estimular a participação de diferentes pessoas e articular aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos para atingir um objetivo específico: promover uma educação de qualidade. A democratização na escola é um desafio que há muito tempo vem se tentando alcançar, porém já é tempo de se enfrentar este desafio com determinação, comprometimento e competência. Para isso, torna-se necessária a construção de uma escola democrática, plural e com qualidade social envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Daí a

²⁹ Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2002). Especialista em Magistério Superior pela Faculdade Internacional de Curitiba (2004). Possui curso técnico-profissionalizante pelo Centro Educacional de Barra do Choça (1997). Atualmente é Professora de Geografia, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no Centro Educacional de Barra do Choça. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Gepgeif). E-mail: v78beli.12@gmail.com.

necessidade de explorar esse tema, colegiado ou conselho escolar, como um elo para a gestão democrática eficaz.

Quando uma organização quer alcançar resultados é preciso planejar, definir os fins a serem atingidos, distribuir responsabilidades, executar o que foi projetado e, finalmente, avaliar, comparando o que foi planejado com os resultados obtidos. Isso requer uma gestão eficiente.

No decorrer deste capítulo está abordada a importância da gestão democrática, o papel e a constituição do colegiado escolar, seus objetivos, sua atuação e sua importância, em confronto com o que está estabelecido no regimento do conselho.

O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias. Essa articulação entre escola e comunidade é fundamental.

A gestão democrática do trabalho pedagógico é essencial para que a escola cumpra sua função educativo-pedagógica e fundamente um processo de construção de uma educação emancipatória. Na gestão democrática de uma escola é indispensável a capacidade de pensar e de trabalhar em equipe. A gestão da escola passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente.

A importância da Gestão Democrática Escolar

Muito se fala em gestão participativa, porém ainda temos muito que refletir sobre essa modalidade para que possamos validar de fato essa prática com o objetivo de contribuir para a transformação social. A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição possibilitando a participação, transparência e democracia; representa um importante desafio na operacionalização das políticas e no cotidiano da escola. Para um completo entendimento da Gestão Democrática da Educação é importante,

anteriormente, analisar a relação que existe entre Gestão Educacional e Gestão Empresarial.

O estudo da gestão escolar, entendida como os princípios e os processos da direção e organização escolar, põe em destaque a estrutura do poder, dentro da qual se movem certas exigências de racionalidade do processo organizador e de coordenação do trabalho conjunto que se realiza na escola. Deste modo, destaca o papel de gestor da escola, como agente integrador e articulador das ações encaminhadas com vistas a atingir os objetivos pedagógicos e sociais da instituição escolar.

A gestão escolar está relacionada com o modo como a escola se organiza, isto é, como as relações se estabelecem entre a equipe pedagógica e a equipe administrativa, atuando no sentido da preparação e formação do indivíduo. Já na gestão empresarial, o serviço empregado é o de produção e troca visando atender os interesses humanos e, de maneira geral, volta-se para a viabilização de lucros. Esses dois modos de gestão procuram desenvolver programas de melhorias, cada qual enfocando sua área.

A educação é um processo de socialização e essencialmente um ato voltado para o conhecimento e a conscientização, mas, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão. Acreditamos que o maior comprometimento rumo ao processo democrático e a verdadeira cidadania, concretiza-se no fenômeno das relações humanas, pois elas encerram um grande potencial de direção na luta por uma transformação da sociedade que se encontra em (re) construção. O objetivo de educar o indivíduo para o desempenho de sua cidadania e para seu ingresso no mercado de trabalho como mão-de-obra qualificada é um objetivo que a escola possui como um de seus principais desafios.

É por meio da educação que conseguiremos conscientizar o indivíduo no sentido de reconhecer e saber exigir seus direitos, deveres e obrigações, exercendo, assim, sua condição de cidadão. Os educadores, parte responsável pelo desenvolvimento de nossa sociedade, têm a obrigação de reivindicar por melhores condições de vida, intervindo também na formação de educandos, tornando-os verdadeiros cidadãos, através da autonomia, da crítica, do conhecimento. Assim, os objetivos devem ser propostos a fim de

contribuir para aproximar a realidade daquele ideal de homem e de sociedade justa e igualitária, em que os problemas precisam ser removidos, superados e solucionados.

O caminho em busca da gestão democrática é muito árduo no sentido de enfrentar conflitos e obstáculos dentro das variáveis do ambiente externo em relação entre os membros da comunidade escolar, pois as decisões deverão ser criteriosas e respeitar a atual necessidade da escola, levando em consideração o coletivo. Como instituição fundamental no processo de transformação social, a escola não pode ficar ausente do desenvolvimento, então todos devem ter em mente que as reuniões são necessárias. Em relação a isso se pode dizer que:

A consolidação de uma gestão democrática no interior da escola não é um processo espontâneo e fácil. A dinâmica das relações de poder poderá entrar o avanço do processo, sendo necessário que o permanente esforço humano seja coletivo e encaminhado em função de decisões de grupos e não de indivíduos. (HORA, 1994, p. 20).

Falar em gestão democrática é acreditar em uma educação com relevância social e logo, em uma escola construída a partir da ação coletiva. Como educadores, precisamos compreender as bases, os fundamentos e as exigências do caráter democrático da gestão escolar, para que possamos cumprir a função educativa; pois a educação é determinada pelo contexto sócio-histórico da qual emerge e sobre a qual incide. “A prática pedagógica e a organização do trabalho escolar são produtos de construção histórica e estão em permanente processo de re-instauração.” (WITTMANN, 2010, p. 35).

A partir do momento em que buscamos uma Gestão Democrática, conquistamos uma autonomia escolar que valorizará os profissionais engajados com toda a comunidade, solidificando as parcerias no compromisso de uma nova educação, no sentido de proporcionar novas opções que venham elevar o conhecimento de nossos alunos, valorizando ações e ideias humanizadoras, compreendendo as diferenças e priorizando o bem de todos que frequentam a escola.

Dessa forma, para que se desenvolva a gestão democrática, surgirão algumas dificuldades ao longo do caminho, pois existem gestores que, em busca dessa democratização, acabam tomando atitudes autoritárias, e outros que mostram descontinuidade na política e administração do sistema educacional. Para construir um novo modelo de gestão é preciso enfrentar desafios, pois percebe-se que até hoje o processo para implantar a democratização no interior da escola ainda encontra muitos obstáculos, afinal, não é possível pensar em democracia sem que os sujeitos se tornem conscientes para exercer esta prática. Pode-se dizer que

a gestão democrática da educação é cada vez mais exigida para que a escola cumpra sua função educativa. O crescimento desta exigência decorre da própria essencialidade do trabalho pedagógico e do contexto no qual a educação se realiza. (WITTMANN, 2010, p.11).

O desenvolvimento do trabalho do gestor depende do empenho e do saber-fazer pedagógico dos demais participantes da escola. Recordamos o grande educador Paulo Freire (1997), quando afirmava que ensinar é uma especificidade humana que exige segurança, competência profissional e generosidade. Nós, porém, afirmamos: administrar é uma especificidade humana, exige segurança, competência profissional, habilidade, criatividade, cooperação e comunicação.

É tarefa do gestor a apresentação de propostas de atividades instigantes, provocadoras e, ao mesmo tempo, variáveis, para transmitir confiança e imprimir uma perspectiva de sucesso. É preciso acionar todos os conhecimentos e habilidades, além de manter a persistência para despertar o interesse e a vontade de todos. Um gestor verdadeiramente líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de toda sua equipe e num incentivo, fazer com que o grupo que o assessora se sinta capaz de transformar e realizar com sucesso todos os projetos que a instituição de ensino seja capaz de elaborar.

Na organização formal da escola, as tarefas, as ações e, principalmente, as decisões, são formalizadas prevalecendo as relações hierárquicas de mundo e a submissão ao poder autoritário e centralizador.

Atualmente, a estrutura administrativa da escola não se enquadra mais neste tipo de administração. Os objetivos educacionais propostos de acordo com o interesse da população devem prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de tomada de decisão, praticando uma gestão democrática em que se trabalha a avaliação continuada dos serviços escolares.

A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, prevê que a educação seja promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. E reafirma, no artigo 206, o princípio da gestão democrática como orientador do ensino público. O processo de gestão democrática exige a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nas decisões políticas de caráter pedagógico.

Assim, o Plano Nacional de Educação, de 2001, apresenta, como objetivo principal, a criação de conselhos nas escolas de ensino básico. Tais conselhos são formados por representantes dos seguintes segmentos: pais, alunos, professores e funcionários, incluindo a direção. Como se pode conferir, algumas medidas têm sido tomadas com o intuito de provocar mudanças no tipo de gestão escolar praticada até pouco tempo. Mas ainda serão necessárias outras medidas e investimentos para que a prática democrática seja uma realidade brasileira. Por outro lado, será necessário que a escola seja conscientizada de que precisa estar sujeita a mecanismos de controle e fiscalização pela própria sociedade, pois democracia não pode ser confundida com falta de responsabilidade e de autoridade.

A gestão democrática na escola se constitui em trabalho coletivo de decisões e ações e, conseqüentemente, possibilita recuperar o papel do diretor na liderança do processo educativo.

Toda escola deve ter definida, para si mesma e para sua comunidade escolar, uma identidade e um conjunto orientador de princípios e de normas que iluminem a ação pedagógica cotidiana. Segundo Veiga (2002, p. 2), “a elaboração do projeto pedagógico tem a ver com o trabalho da escola como um todo e com a participação da sala de aula, considerando o contexto social e a preservação de uma visão da totalidade”. Sendo assim o projeto pedagógico busca a organização global da escola.

Vale ressaltar que o projeto político-pedagógico elaborado apenas por especialistas não consegue representar os anseios da comunidade escolar, por isso, ele deve ser entendido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, as prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar. Esse processo deve ser coordenado e acompanhado pelos Conselhos Escolares.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ver a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, a medir os resultados atingidos e a avaliar o próprio desempenho. O PPP deve ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, no entanto é preciso entendê-lo e considerá-lo como uma atividade sempre em construção, cujos resultados são gradativos, não são imediatos.

É necessário dar condições para que sempre haja discussões por parte de todos os integrantes da comunidade escolar, sobre o desenvolvimento em que a escola se encontra. Esta atividade resume-se em envolvimento e criatividade crítica, avaliação e aperfeiçoamento.

A concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como:

[...] ser processo participativo de decisões; - preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; - explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; - conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; - explicitar o compromisso com a formação do cidadão. (VEIGA, 2002, p.11).

A avaliação do projeto pedagógico, numa visão crítica, leva a uma reflexão, para se conhecer a realidade escolar. Busca explicar e compreender

criticamente as causas dos problemas, bem como suas relações, suas mudanças e suas ações alternativas. Essa avaliação se dá com base em dados concretos sobre como está a organização escolar em relação à ação praticada e à própria organização do trabalho pedagógico. O projeto, depois de elaborado, não tem um fim em si mesmo. Ao contrário, deve sempre estar aberto a um recomeço, a uma rediscussão, pois o projeto político-pedagógico deve sempre estar se renovando, o que legitima a sua postura enquanto caminho a ser percorrido.

Um dos aspectos mais complexos do projeto pedagógico diz respeito às decisões curriculares e relacionadas à avaliação e organização do tempo escolar, pois é nesse momento que são decididas as dinâmicas escolares. Essas são as decisões concretas que envolverão a maior quantidade de participantes e, conseqüentemente, o maior número de interesses contraditórios.

As decisões relativas aos conteúdos e à forma como será utilizado o tempo do aluno na escola são determinados pelas concepções filosóficas, ideológicas e políticas dos educadores e executores das ações. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, rompendo com a rotina do mundo pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

A elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da escola torna-se estratégia indispensável e insubstituível para a gestão democrática, pois ele deve direcionar, de maneira participativa e democrática, os caminhos que a escola irá trilhar.

O papel do colegiado escolar e sua importância

Colegiado escolar é o espaço institucional formado por diretores, professores ou coordenadores pedagógicos, servidores técnico-administrativos, estudantes, pais ou responsáveis e comunidade local, que atuam através do compartilhamento de responsabilidades nas ações

voltadas para o desenvolvimento da educação. O termo colegiado, que deriva de colégio, vem sempre associado ao funcionamento dos conselhos, uma vez que esses assumem poder, podem deliberar, no coletivo dos colegas, dotados da mesma dignidade, com o mesmo poder, independentemente das categorias que representam. O Conselho Escolar é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, avaliativa e fiscalizadora sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar, em conformidade com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Constituição Estadual, as políticas e as diretrizes educacionais da Secretaria de Estado de Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar.

Eles representam as comunidades escolares e locais, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. É um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática.

Os Conselhos Escolares, ao assumirem a função de estimular e desencadear uma contínua realização e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas, acompanhando e interferindo nas estratégias de ação, contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.

Como todo órgão colegiado, o Conselho Escolar toma decisões coletivas. Ele só existe enquanto está reunido. Ninguém tem autoridade especial fora do colegiado só porque faz parte dele.

Contudo, o diretor atua como coordenador na execução das deliberações do Conselho Escolar e também como o articulador das ações de todos os segmentos, visando à efetivação do projeto pedagógico na construção do trabalho educativo. Ele poderá – ou não – ser o próprio presidente do Conselho Escolar, a critério de cada Conselho, conforme estabelecido pelo Regimento Interno.

Os membros efetivos são os representantes de cada segmento. Os suplentes podem estar presentes em todas as reuniões, mas apenas com direito a voz, se o membro efetivo estiver presente. Estes devem se reunir com periodicidade: sugerem-se reuniões mensais, com uma pauta previamente distribuída aos conselheiros, para que possam, junto a cada segmento escolar e representantes da comunidade local, informá-los do que será discutido e definir em conjunto o que será levado à reunião. Os conselheiros devem convocar novamente os segmentos que representam para informar a respeito das decisões tomadas.

Recomenda-se que os Conselhos Escolares sejam constituídos por um número ímpar de integrantes, procurando-se observar as diretrizes do sistema de ensino e a proporcionalidade entre os segmentos já citados, ficando os diretores das escolas como “membros natos”, isto é, os diretores no exercício da função têm a sua participação assegurada no Conselho Escolar. A tarefa mais importante do Conselho Escolar é acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e, especialmente, o processo ensino-aprendizagem. Assim, a função do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógica.

Considerações finais

A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado de maneira global e embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social e educacional, é incontestável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania, bem como para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e humana.

Gestar uma escola significa ser dotado de conhecimentos pedagógicos para compreender o processo educacional, compreender a função da escola, articular políticas de formação com a política de gestão, visão estratégica e possuir um novo olhar quanto à construção do projeto político-pedagógico que é uma ferramenta que possibilita gestão democrática.

A efetivação de uma gestão democrática não se faz solitariamente, mas com a participação de toda a comunidade escolar na definição dos objetivos

comuns pretendidos por todos os agentes do processo educativo, no processo de tomada de decisão, com trabalho interativo e construção coletiva.

O gestor deve proporcionar, no ambiente escolar, ações que viabilizem a participação de todos, de forma compartilhada, como também garantir a formação continuada de seus profissionais, contribuindo para a qualificação da prática pedagógica. Esse gestor é quem irá fazer o crescimento do aluno.

Cabe, portanto, aos gestores garantir, no contexto escolar, a viabilização de diferentes mecanismos de participação a todos os segmentos que constituem o processo educativo, que são: a equipe-pedagógica, os professores e demais funcionários, os alunos, os pais e representantes da comunidade que devem participar mais ativamente, através desses mecanismos, contribuindo para a tomada de decisões que favoreçam o aprendizado e a construção de uma sociedade mais responsável e colaborativa.

A Gestão Democrática tem como papel principal, reunir a família, a escola e a comunidade em um único pensamento, que é o de lutar contra o que é imposto pelo sistema capitalista e buscar os seus interesses, criando assim uma escola crítica, participativa, construtivista, enfim, democrática.

Os conselhos e assembleias escolares devem ter funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, de modo que possam dirigir e avaliar todo o processo de gestão escolar, e não apenas funcionar como instância de consulta.

É grande a importância dos Conselhos Escolares para a busca de transformações no cotidiano escolar, transformações estas orientadas pelo desejo de construção de uma sociedade igualitária e justa. Suas atividades são muitas e variadas, devendo sempre ser referenciadas, no imediato, pelas demandas da comunidade e pela realidade de cada escola, que deve primar pelo exercício da sua própria autonomia.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papirus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

WITTMAN, Lauro Carlos. **A Prática da Gestão Democrática no ambiente escolar**. Curitiba, Ibplex, 2010. (Série Processos Educacionais).

CAPÍTULO 8 - GESTÃO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADAS À REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: A VISÃO DAS DIRETORAS

Relva Lopes Chaves Soares³⁰

Roberta Bolzan Jauris³¹

Síntia Maria Gomes Ferraz³²

Resumo: É direito das crianças terem acesso a uma Educação Infantil de qualidade e o papel do gestor escolar é fundamental na garantia deste direito. Nesta perspectiva, este capítulo analisa a concepção de gestão escolar das diretoras de instituições de Educação Infantil conveniadas à prefeitura de Vitória da Conquista – Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo sido realizada análise bibliográfica e entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos apontaram para a necessidade de se refletir sobre o papel do gestor na Educação Infantil e o compromisso com a gestão democrática a fim de garantir, a todas as crianças, uma Educação Infantil de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gestão Escolar. Qualidade em Educação Infantil.

Introdução

O objetivo da pesquisa foi investigar a concepção de gestão escolar das diretoras de instituições de Educação Infantil conveniadas à prefeitura municipal de Vitória da Conquista – Bahia. A Educação Infantil da rede municipal de Vitória da Conquista é oferecida em escolas e creches, estas para crianças a partir de dois anos e aquelas para crianças a partir de quatro anos. O atendimento nas turmas de crianças de creche é feito em jornada integral, enquanto que o das turmas de pré-escola ocorre em

³⁰Especialista em Políticas Públicas e Educação e Educação Infantil: fundamentos teóricos, políticos e metodológicos, ambos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Auxiliar da Universidade Estadual da Bahia (Uesb). Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais (Gepráxis). Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Gepgeif). E-mail: relva.lc@hotmail.com.

³¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Membro do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social (CNPQ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação Infantil (CNPQ). E-mail: robertajauris@hotmail.com.

³² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Professora da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e da Universidade Paulista (Vitória da Conquista). Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Gepgeif). E-mail: sintia_pedagoga@hotmail.com.

jornada parcial, com exceção de uma instituição, que garante o atendimento em tempo integral a todas as crianças.

Outro dado relevante para a caracterização da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista é a coexistência das creches municipais e conveniadas. Em 2011, a rede possuía 21 creches: 11 municipais e 10 conveniadas. Como o próprio nome diz, as creches municipais são criadas e mantidas pelo poder público municipal, ao passo que as creches conveniadas, apesar de pertencerem à rede municipal e também serem mantidas pela prefeitura, têm origem na iniciativa da sociedade civil, especialmente dos movimentos sociais e religiosos, ou seja, estas instituições não foram criadas pela prefeitura, mas por associações de moradores ou pessoas físicas com forte engajamento nas causas sociais e com o intuito de ajudar às crianças e suas mães. As creches municipais e conveniadas também diferem em relação ao processo de escolha das suas diretoras. As diretoras das creches conveniadas são indicadas de acordo com critérios estabelecidos nos estatutos de cada instituição, enquanto as diretoras das creches municipais, a princípio, eram designadas pelos gestores municipais, mas, em 2009, para exercer a função no biênio 2010/2011, precisaram se submeter ao processo de eleição para diretores e vice-diretores previsto o Decreto nº 13.263/2009, a exemplo do que já acontecia nas escolas municipais desde 1993.

Considerando que a Educação Infantil foi reconhecida pela Constituição de 1988 (BRASIL, 2000) como direito das crianças e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) foi elevada ao patamar de primeira etapa da Educação Básica, compreende-se que tais conquistas requerem o redimensionamento da instituição de Educação Infantil valorizando-a como espaço eminentemente educativo, contrapondo o caráter assistencialista que, por muito tempo, delineou as práticas pedagógicas desenvolvidas neste ambiente. Nesta conjuntura, destaca-se a importância do papel do gestor escolar na construção desta nova identidade do trabalho realizado nas instituições destinadas à educação das crianças pequenas. Optou-se, então, por ter como sujeitos desta pesquisa as diretoras de três creches conveniadas. Neste

contexto, o critério utilizado para escolha das instituições pesquisadas foi o convênio com a prefeitura, uma vez que a indicação de diretores, a princípio, contrapõe-se à gestão democrática preconizada pela Constituição Federal de 1988, pela LDBEN e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As diretoras entrevistadas têm idades que variam de 35 a 60 anos. Quanto à formação profissional, uma delas é graduada em Pedagogia, por meio de curso à distância, uma é licenciada em Matemática e a outra fez Magistério.

As três instituições pesquisadas funcionam em prédios próprios e localizam-se em bairros periféricos extremamente carentes e com índices alarmantes de violência. A mais antiga funciona há 15 anos e as outras há cinco e dois anos. São instituições de pequeno e médio porte (100 a 200 crianças), atendendo crianças na faixa etária de um a cinco anos de idade³³. Duas destas instituições têm como grande problema a precariedade da infraestrutura. As salas são pequenas, pouco iluminadas e mal ventiladas. As turmas são numerosas, os pátios são pequenos e inadequados. Há carência de brinquedos e de material pedagógico. No entanto, a terceira instituição possui uma das melhores estruturas físicas da Rede Municipal, tendo sido planejada para atender às especificidades das crianças pequenas, contando com salas amplas, banheiros adaptados, parque e até com um pomar em que as crianças e suas professoras realizam piqueniques e atividades diversas.

Para alcançar o objetivo deste estudo, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa, concordando com Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998), ao afirmarem que, neste tipo de estudo, o pesquisador é o principal instrumento de investigação e com a definição dada por Cicourel (*apud* CHIZZOTTI, 2003, p. 228) aos pesquisadores qualitativos:

Os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais,

³³ Apesar de serem denominadas creches, as instituições pesquisadas também atendem crianças da pré-escola.

declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social, adensam-se as críticas aos postulados e exigências das pesquisas unicamente mensurativas.

A pesquisa qualitativa possibilita uma aproximação mais efetiva da complexidade da realidade pesquisada, buscando situar os sujeitos em um contexto histórico e social, tendo como premissa o caráter inacabado do conhecimento, uma vez que é construído e reconstruído constantemente. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa abarca diferentes técnicas interpretativas que objetivam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Visam, portanto, traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, buscando diminuir a distância entre a ciência e a realidade, entre contexto e ação.

Após a definição do objetivo e do tipo de investigação a ser realizado, iniciou-se a estruturação do quadro de referência teórico, fundamental para a interpretação e explicação dos dados que compõem a pesquisa. O levantamento de dados foi realizado por meio da aplicação de entrevista semiestruturada considerando que esta permite uma intervenção do pesquisador no seu andamento. Recorreu-se à entrevista semiestruturada, por acreditar numa maior proximidade entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, possibilitando assim, entrar em contato com a fala direta, gestos e impressões dos entrevistados. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista cria uma relação de interação, constituindo uma influência recíproca entre o entrevistado e o entrevistador. No caso da entrevista semiestruturada, esta interação é possível por sua não rigidez de estrutura e ainda pela possibilidade de focalizar o objeto de estudo. Neste tipo de entrevista, também chamadas “focalizadas”, o entrevistador faz perguntas direcionadas ao seu objetivo, respeitando as ideias e colocações do entrevistado (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSNAJDER, 1998).

A adequação à realidade, através de esquemas mais livres, não exige da pesquisa em educação de um planejamento com rigor, pois, para Lankshear e Knobel (2008, p. 174) “as entrevistas semiestruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-as

apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado”.

Pensando assim, a entrevista foi orientada por três questões subjetivas básicas, variando esta quantidade, no momento da entrevista, através da interação pesquisador e pesquisado. As entrevistadas preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o objetivo de validar a pesquisa, bem como, proteger o pesquisado e o pesquisador eticamente, para o bom andamento do trabalho. Com a apresentação e assinatura do TCLE, os sujeitos da pesquisa, compreendendo um total de três participantes, responderam individualmente às questões formuladas.

Gestão Educacional: a visão das diretoras

Reconhecida na Constituição Federal de 1988 como um direito das crianças e das suas famílias, a Educação Infantil brasileira alcançou, nas últimas décadas, avanços significativos nos campos político e legal. Contudo, cabe salientar que o reconhecimento do caráter educativo das creches e a defesa da garantia deste espaço como *locus* de desenvolvimento da cidadania infantil não são fruto da boa vontade dos governantes. Tais avanços foram consequência de um lento processo de transformações ocorridas nas concepções de sociedade e infância, bem como da luta dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada a fim de garantir este direito social das crianças e de suas famílias. Entretanto, estes avanços políticos e legais ainda não se transformaram em realidade para a maioria das crianças brasileiras. Há um discurso social, político e legal que reitera o direito à Educação Infantil, mas estes direitos não são garantidos de fato. O próprio sistema educacional ainda está se adaptando à inclusão da Educação Infantil na Educação Básica e, como afirma Rosenberg (2002, p. 76), é “cristão novo” no que se refere à educação das crianças pequenas.

Neste contexto, problemas como a falta de políticas intersetoriais; a persistência das concepções assistencialistas e/ou propedêuticas nas práticas pedagógicas; o tratamento desigual às crianças da creche e da pré-escola, a falta de jogos e brinquedos, de livros de literatura e de recursos

didáticos e pedagógicos de maneira geral; a inadequação dos mobiliários e da infraestrutura; a diferenciação de formação e salário das monitoras e professoras; a formação limitada; a falta de perfil de muitas destas profissionais e a sua desvalorização ainda são marcantes na realidade de muitas instituições. Configura-se, assim, a falta de prioridade à Educação Infantil que pode ser comprovada quando se observa que a qualidade dos serviços ofertados, “[...] em geral, ainda distam, em muito, dos critérios considerados desejáveis para o funcionamento de creches e pré-escolas, conforme vêm sendo discutidos na produção científica na área, nos planos internacional e nacional” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2010, p. 55).

Neste cenário, ao realizar as entrevistas com as diretoras das instituições pesquisadas, foram abordados aspectos considerados essenciais à gestão escolar das instituições de Educação Infantil, a fim de que estas se constituam como espaços eminentemente educativos e que promovam a cidadania infantil. São eles: a qualidade na Educação Infantil, o papel do gestor da instituição e a gestão democrática.

Qualidade na Educação Infantil

Ao solicitar que as diretoras definissem uma instituição de Educação Infantil de qualidade, obteve-se a seguinte resposta da Diretora Ana³⁴ “[...] é aquela creche que tem tudo que atende às necessidades das crianças e dos funcionários que trabalham ali. Precisa também ter afeto com as crianças”.

Esta resposta apresenta-se bastante vaga, uma vez que a diretora não especifica o que ela compreende como “tudo que atende às necessidades das crianças”, denotando a dificuldade da diretora em definir qualidade na Educação Infantil. No entanto, ela valoriza a afetividade no trabalho, fator essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Nas palavras de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 134): “Um contexto no qual impere o afeto e respeito, no qual as crianças sintam-se estimadas e

³⁴ Foram utilizados nomes fictícios para se referir as diretoras que participaram da pesquisa.

valorizadas, é indispensável para que possam vencer com segurança as metas que a escola inevitavelmente planeja.”

Por sua vez, a Diretora Patrícia destaca a necessidade do profissionalismo no atendimento às crianças pequenas. Para ela, uma creche de qualidade é aquela “[...] que atende com amor, muita dedicação, compromisso e competência. Suas características são: pessoal qualificado, recursos financeiros, compromisso de profissionais para um atendimento multidisciplinar e atendimento básico com responsabilidade”. Tal ressalva é importante, pois já não há espaço para práticas pautadas no improviso, sendo fundamental que as educadoras da Educação Infantil tenham clareza do seu papel e da função social das creches e pré-escolas. Neste contexto, as práticas pedagógicas não devem acontecer sem a devida reflexão acerca da estruturação do currículo, tampouco sem a definição precisa de objetivos, destituída do conhecimento sobre a forma como as crianças aprendem ou sem o estabelecimento de metodologias adequadas a cada etapa do desenvolvimento infantil. Enfim, não devem acontecer sem planejamento, sem intencionalidade educativa, que, nas palavras de Machado (2007, p. 39), “[...] explicita-se, sobretudo, quando o adulto responsável assume o compromisso de conduzir ao êxito os propósitos aos quais a interação se destina, especialmente quando se trata de interações pedagógicas”.

Abordando a relação entre educar e cuidar, a Diretora Carol afirma que: “Uma creche de qualidade é aquela que consegue atender bem a criança na parte dos cuidados e no atendimento pedagógico também. O aprendizado da criança acontece na socialização. O banho e as refeições também são atividades pedagógicas”. Nesta fala, percebe-se, ainda a incipiente, a compreensão da indissociabilidade entre o educar e o cuidar. É importante conceber a criança em sua totalidade e, por este motivo, pensar em práticas que não sejam fragmentadas, pois tanto o educar como o cuidar são importantes para o desenvolvimento pleno das crianças. Entretanto, para que isso aconteça, os discursos devem ser internalizados, ou seja, é necessário que se rompa com a ideia de que as ações tidas como específicas do cuidar são inferiores, menos importantes ou dignas que as ações do educar. O grande desafio, portanto, é compreender que cuidar é educar e

vice-versa. Sob este aspecto, concorda-se com Assis (2006, p.94) ao fazer a seguinte ressalva:

Apesar da indissociabilidade entre educar-cuidar ser um assunto bastante discutido e enfatizado, a problemática ainda não foi resolvida. O termo cuidar-educar já está se tornando um jargão sem que tenha sido suficientemente entendido e incorporado às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Nesta conjuntura, considerando as falas das três diretoras, convém ressaltar que pensar na qualidade do atendimento às crianças remete à necessidade de garantir a efetivação de seus direitos, na condição de cidadãs.

A Educação Infantil é um direito das crianças. Tal direito deve ser garantido cotidianamente nas instituições por meio de práticas pedagógicas que priorizem as crianças em todas as ações desenvolvidas. Sob esta ótica, o trabalho nas instituições de Educação Infantil devem seguir critérios de respeito às crianças, garantindo-lhes o direito: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS, 2009).

Nesta perspectiva, a qualidade na Educação Infantil corresponde à promoção da cidadania infantil e depende, em grande parte, da consciência dos gestores das creches e escolas, sendo fruto do comprometimento e do amadurecimento político e ético dos educadores e demais membros da comunidade escolar. Como destaca Bondioli (2004, p.14. Grifo do autor):

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori e do alto*. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual

estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser.

Desta maneira, cabe aos gestores das instituições de Educação Infantil convocar todos os membros da comunidade escolar a construir a consciência sobre o trabalho desenvolvido na instituição, partindo de questões como: Qual é a minha concepção de Educação Infantil? Como é uma instituição de Educação Infantil de qualidade? De que maneira podemos qualificar a nossa prática cotidiana? Qual a instituição de Educação Infantil que queremos para os nossos filhos/alunos? Sob esta ótica, por meio da reflexão coletiva, o trabalho que está sendo desenvolvido nas instituições de Educação Infantil poderá ser analisado de forma crítica, vislumbrando a revisão de pensamentos, atitudes e posicionamentos perante as ações realizadas nestes espaços.

O Papel do Gestor na Instituição de Educação Infantil

Para a Diretora Ana, o papel do gestor da instituição de Educação Infantil é “tentar manter a creche em equilíbrio, por exemplo, através do diálogo, harmonizar tudo e todos com objetivo de conseguir um trabalho de qualidade”. Sua colocação condiz com o pensamento de Vasconcellos (2006, p. 61) que afirma que “[...] a direção tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos – internos e externos – da escola, cuidando da gestão das atividades, para que venham a acontecer e a contento”. Observa-se, portanto, a visão do gestor como mediador das relações, que tem no diálogo um aliado.

A Diretora Carol pontua que “a diretora de uma creche não é só uma administradora, é como se fosse a ‘dona da casa’. Eu participo de tudo o que acontece na creche desde a cozinha até o banheiro, a faxina, tudo.” Tal posicionamento remonta ao assistencialismo na Educação Infantil. Ao considerar a instituição que está sob sua responsabilidade como uma extensão da sua casa, a gestora revela uma concepção de gestão como missão, que exige doação e extrapola a dimensão profissional. O gestor

escolar é o principal responsável pelo funcionamento da instituição de Educação Infantil e, conseqüentemente, pela promoção da qualidade do trabalho desenvolvido. Nesta conjuntura, para desempenhar sua função a contento, deve ter visão crítica e global do processo educativo, articulando e integrando os vários setores da comunidade escolar.

Outro aspecto relevante, observado nas entrevistas, foi a valorização da parceria com as famílias para obter sucesso na gestão, como se pode constatar nas falas da Diretora Patrícia: “Trabalhar com muita dedicação, preocupada com o bem-estar intelectual, social e emocional da criança e sempre buscando a parceria da família porque sem a família fica difícil” e da Diretora Carol: “Eu conheço cada criança da creche e suas famílias também. O contato com a família é maior do que o que acontece na escola.” Tal valorização condiz com a legislação educacional vigente, como se pode constatar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao apregoar que, na efetivação das suas propostas pedagógicas, as instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo que assegurem “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2010, p.19).

Nesta conjuntura, a participação da família no cotidiano da creche possibilita uma melhor compreensão da realidade em que a instituição está inserida. A instituição de Educação Infantil é, geralmente, a segunda instância educativa das crianças, é com a família que as crianças estabelecem suas primeiras relações com o mundo. Concepções, valores, comportamentos que elas desenvolvem estão relacionados com essa experiência ou com a falta dela. Ouvir os pais significa criar oportunidade de participação para quem, mesmo não estando presente diretamente, está envolvido com a rotina da creche, tendo interesse em tudo o que ocorre nos tempos e espaços da instituição.

Destaca-se, também, que as instituições de Educação Infantil devem rejeitar os estereótipos que apresentam modelos ideais de família não condizentes com a realidade da sociedade do mundo atual composta por

diversas configurações familiares, valorizando e acolhendo as famílias das crianças e evitando comparações preconceituosas.

Considerando que a família é a primeira referência para a construção da identidade das crianças, é essencial que as instituições de educação se preparem para interagir da melhor forma possível com as diferentes estruturas familiares que constituem a sociedade nos dias atuais. É necessário, então, que famílias e instituições de educação estejam muito próximas e em sintonia, uma vez que o processo de educação das crianças perpassa por essas duas instâncias. Nas palavras de Albuquerque (2010, p. 153):

A Educação Infantil, caracterizada pela especificidade do momento de desenvolvimento das crianças, precisa incluir no projeto educativo possibilidades e estratégias de encontro e diálogo entre as lógicas familiares e escolares. A educação, como um investimento e como uma possibilidade de *ser mais*, quando compartilhada pelas famílias numa instituição, abre a possibilidade de tornar as crianças membros ativos na comunidade, e a comunidade responsável pelas crianças.

Neste contexto, a parceria entre a família e a instituição traz consigo a possibilidade de ressignificação do olhar que a instituição possui em relação à sua prática pedagógica e à sua organização, uma vez que o olhar externo proporciona a observação de pontos que já se acomodaram aos olhos daqueles que convivem diariamente naquele espaço. Em contrapartida, esta aproximação dos pais com o cotidiano da instituição de Educação Infantil poderá auxiliar na consolidação do reconhecimento deste espaço como educativo.

Outro ponto que merece ressalva é o fato de nenhuma das gestoras ter mencionado as dimensões administrativa, pedagógica e financeira, inerentes à sua função, indicando uma compreensão limitada do papel do gestor escolar. Tal fato é preocupante, uma vez que estas três dimensões devem ser articuladas em prol da melhoria da qualidade do ensino, lembrando que o financeiro e o administrativo devem estar a serviço do pedagógico, que deve merecer atenção especial do gestor.

Gestão democrática

A análise das respostas das diretoras à questão relativa à gestão democrática levou à constatação de que isso ainda não é consenso entre as diretoras e presidentes³⁵ das associações ligadas às instituições de Educação Infantil pesquisadas, como se pode comprovar, de maneira clara, nas seguintes falas: “Eu considero meu trabalho democrático até certo ponto, pois se for aberto demais não dá certo.” (Diretora Ana) e “A dificuldade que eu tenho é junto à presidente pois ela não tem disponibilidade nem interesse em qualificar o atendimento da instituição e tem uma postura autoritária. Ela não entende a importância da creche como espaço pedagógico, pois dirige a creche aleatoriamente, do jeito que ela acha que deve ser, sem se importar com as orientações da SMED” (Diretora Patrícia).

As duas diretoras trazem em suas falas a marca do autoritarismo que, por muito tempo, esteve presente no papel do gestor escolar. Em contraposição a este modelo, baseado na centralização do poder sobre o direcionamento das ações realizadas no interior das instituições de ensino, uma nova forma de conceber a gestão dos espaços educacionais vem sendo defendida a partir da Constituição Federal de 1988: a gestão democrática. Neste novo cenário, é essencial que a gestão escolar seja compreendida, como nos alerta Dourado (2003), por um viés emancipatório com reais possibilidades de criação de canais de participação e vivência democrática. Nesta perspectiva, Veiga (1995, p.18) pontua:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

³⁵ Como se tratam de instituições conveniadas, muitas fazem parte de Associações de Moradores, que têm presidentes que interferem na gestão das creches pesquisadas.

Um dos pontos importantes para a promoção da gestão democrática é a forma pela qual os gestores das instituições escolares são escolhidos, destacando-se, como instrumento legítimo, a eleição para diretores. Em 2009, as instituições municipais de Educação Infantil de Vitória da Conquista foram inseridas no processo de escolha dos diretores via eleição com as demais escolas da rede. Entretanto, por possuírem estatutos que resguardam o direito de indicar seus diretores, as instituições conveniadas não deram este importante passo rumo à democracia.

Porém, cabe ressaltar que a realização de eleições, em si, não garante que a democracia se instaure nas creches e escolas, pois é necessário a construção de uma cultura democrática que interferirá diretamente na forma como se estabelecem as relações nestes espaços. Segundo Lück (2000, p. 22-23),

[...] não é a eleição em si que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, do qual ela seria apenas um momento significativo. Ao se promover a eleição de dirigentes, estar-se-ia delineando uma proposta de escola, de estilo de gestão e firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito. Esse entendimento, no entanto, não tem se manifestado no conjunto das escolas, como em geral não se manifesta em nossa prática de escolha de nossos dirigentes e legisladores: os elegemos e nos descompromissamos de qualquer participação, mesmo a de acompanhamento das ações necessárias que tomem para pôr em prática essa política.

Tal fato pode ser constatado nas falas da Diretora Patrícia: “A maneira como cheguei à direção da creche não foi democrática, pois fui indicada pela presidente da instituição. Quando era professora lá na creche mesmo, eu já tomava a frente de tudo, então ela confiou em mim e me indicou.” Entretanto, esta diretora afirma ser democrática: “Todas as minhas ações sempre são tomadas em prol das crianças e em parceria com todos os envolvidos na instituição. Realizo reuniões em que são discutidos os problemas e as necessidades da creche e juntos procuramos soluções” (Diretora Patrícia).

Este posicionamento condiz com o que prevê a LDBEN (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2010) no que diz respeito à forma de conduzir a gestão

da escola. Assim, com a gestão democrática avalizada na lei, a educação conquista o direito de, efetivamente, refletir a necessidade e a importância da participação consciente dos gestores, pais, alunos, professores e funcionários com relação às decisões a serem tomadas no cotidiano escolar, na busca de um compromisso coletivo com resultados educacionais mais significativos.

Segundo Paro (1998), o gestor escolar deve ter consciência de que a administração da escola tem que ser coletiva. A responsabilidade pelo funcionamento do espaço escolar deve ser compartilhada com alunos, pais, professores e funcionários, pois faz parte da gestão democrática descentralizar as atividades necessárias para um bom funcionamento pensando para além da burocracia que muitas vezes torna-se fator principal no trabalho do gestor escolar, esquecendo-se do maior objetivo que é o processo educativo desenvolvido pela instituição.

Continuando a análise, destaca-se ainda a fala da Diretora Carol, que denota a compreensão da gestão democrática enquanto sinônimo de uma postura compreensiva da diretora: “[...] eu não sou autoritária e utilizo a conversa para entender o problema de cada um. Meu irmão até me chama de apaziguadora porque eu procuro conciliar para garantir um bom ambiente no trabalho”.

O bom relacionamento entre o gestor e demais profissionais da instituição de ensino é importante e deve ser pautado, sobretudo em atitudes de respeito. No entanto, o gestor deve saber exercer sua função com profissionalismo e ética, tendo em mente que sua maior atribuição é garantir a qualidade do serviço prestado às crianças e à comunidade, mesmo que isso, às vezes, signifique ir de encontro aos interesses e desejos particulares. Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico é um elemento fundamental, pois, elaborado coletivamente, deve servir como uma bússola do trabalho a ser desenvolvido, referenciando, assim, as ações do gestor. Como ressalta Veiga (1995, p.13):

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar

uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Partindo do que foi exposto, é inquestionável a necessidade de promover a gestão democrática nas instituições de Educação Infantil conveniadas à rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, buscando a ampliação do conceito de democracia, garantindo a participação das pessoas envolvidas no processo educativo e o exercício da sua cidadania e das crianças que estão matriculadas nestas unidades.

Considerações finais

O reconhecimento da Educação Infantil como um direito das crianças, pela Constituição Federal de 1988, trouxe avanços significativos no que tange ao trabalho com as crianças pequenas. A partir de então, o Brasil tem avançado nos campos político e legal no que se refere à garantia dos direitos das crianças, concebidas como cidadãs. Transformada em primeira etapa da Educação Básica, pela LDBEN, a Educação Infantil passou a ter caráter eminentemente educativo, exigindo a construção de uma nova identidade para o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas.

Nesta conjuntura, pensar no tipo de gestão adequado a esta nova realidade é romper com modelos patrimonialistas e autoritários, propondo uma ressignificação da gestão da educação, possibilitando compreendê-la considerando as determinações atuais de uma realidade que exige a formação de um novo sujeito, portanto de uma nova educação pautada na construção democrática de uma sociedade que reconhece e promove a cidadania infantil.

Sendo assim, pensar a gestão das instituições de Educação Infantil implica em entender que o gestor escolar deve assumir o compromisso de garantir os direitos das crianças, priorizando-as em todas as decisões e ações desenvolvidas em prol de uma Educação Infantil de qualidade.

Sob esta ótica, por meio deste estudo, constatou-se a necessidade de construir uma cultura de qualidade na educação das crianças pequenas, tendo como parâmetro a promoção da sua cidadania. Além disso, percebeu-se a compreensão superficial e até mesmo equivocada das gestoras quanto ao seu papel, havendo fortes resquícios das práticas assistencialistas que, por tanto tempo, deram a tônica do trabalho nas creches e pré-escolas.

A pesquisa revelou também que a maioria das instituições reconhece a participação das famílias como fator essencial para a melhoria do trabalho desenvolvido, porém a gestão democrática ainda precisa ser consolidada.

Enfim, acredita-se que esta pesquisa pode ser mais um elemento a contribuir na discussão e reflexão sobre a gestão escolar na Educação Infantil do nosso país e, em especial no município de Vitória da Conquista - BA.

Referências

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Educação das crianças pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p.139-156, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 5 jan. 2011.

ALVES-MAZZOTI, Alda J; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem, e por quê? Campinas: Alínea, 2006, p.87-104.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BONDIOLI, Ana (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Trad. Fernanda Landucci e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche. In: _____. ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009, p.13-27.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÜCK, Heloísa. 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.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n°. 3, 2º sem/1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

OLIVEIRA, Yolanda Dantas de; PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Educação Infantil e os desafios da prática. In: CRUSOÊ, Nilma Margarida de Castro; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; SILVA, Claudionor Alves da. (Org.). **Desafios educacionais no cotidiano da escola**. Ijuí: Unijuí, 2010, p.45-62.

PARO, Vitor Henrique. A Gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35.



POR UMA MELHOR QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Pesquisa e práxis pedagógica: um movimento em prol da qualidade da educação

CAPÍTULO 9 - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: PRAZERES E DESAFIOS

*Aline Santos Ferreira*³⁶

Resumo: Este trabalho foi constituído a partir das vivências proporcionadas por uma experiência de coordenação em uma escola municipal do interior baiano em 2012, situado no município de Planaltino-Ba, onde se desenvolveu projetos de leitura e escrita voltados para crianças da Educação Infantil até o 2º ano do ensino fundamental. Este capítulo tem o propósito de relatar essas experiências que tiveram como desafio desenvolver uma aprendizagem significativa nesta instituição sendo refletidos os seus resultados na Provinha Brasil. Desta forma, foi avaliado o desenvolvimento da alfabetização identificando em que nível estava a aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação Infantil. Ludicidade.

Introdução

A criança deve ser ativa no seu processo de aprendizagem, pois segundo Piaget (1962), o desenvolvimento intelectual da criança depende de um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, que é favorecido nas interações com o meio ambiente e com o meio social. Os indivíduos são sujeitos ativos na construção dos próprios conhecimentos, cuja aquisição se dá pela interação com o meio.

A fase pré-escolar é considerada o período propício para trabalhar com o desenvolvimento infantil na sua integridade, de acordo com Leite; Ruiz. J.; Ruiz. A.; Aguiar (2005). Entretanto, na realidade atual, percebemos que não é isso que realmente acontece, pois, com base nos estudos desenvolvidos por Oliveira (1992), o que ocorreu com as Instituições de Educação Infantil, foi que se tornaram conteudistas, acabando-se com o seu aspecto lúdico. As atividades lúdicas passaram a ser usadas, somente, com um fim pedagógico, com o objetivo de desenvolver as habilidades motoras, extinguindo-se as livres expressões dos sentimentos, fantasias, imaginação e de experiências

³⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Estudante da Pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar da Faculdade Integrada Euclides Fernandes (FIEF). E-mail: ninesafera@gmail.com.

vivenciadas de forma espontânea e prazerosa (OLIVEIRA 1992, apud LEITE; RUIZ. J.; RUIZ. A.; 2005).

Para Santos (1995), a escola e, mais precisamente, as instituições infantis, também precisam e necessitam modificar-se, tornando-se um lugar prazeroso para a criança, onde ela tenha a sensação de que esse espaço é seu, que se sinta parte integrante e integrada nesse ambiente, que lhe possibilite o desenvolvimento como pessoa e a construção do conhecimento histórico-social, valorizando-se o universo particular de cada criança (LEITE; RUIZ. J.; RUIZ. A.; AGUIAR 2005, p.14).

Os prazeres e desafios dos anos iniciais

O Governo Federal criou a Avaliação da Alfabetização Infantil, a Provinha Brasil, para investigar o índice de aprendizagem dos alunos das redes públicas avaliando a alfabetização e o letramento, em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. Desta forma, a Escola Municipal Alegria³⁷, situada no município de Planaltino/BA, teve uma nota baixa no ano anterior, com a média de 7.5 em Português e 7.0 em Matemática, já que a nota máxima é de 20 pontos.

Contudo, no ano de 2012, entre os meses de janeiro e abril, já haviam passado duas coordenadoras por essa instituição. Dessa forma os trabalhos relatados neste capítulo foram iniciados em maio de 2012, já no meio do ano letivo.

Havia na instituição alguns projetos que estavam prontos, porém não eram colocados em prática e outros que precisavam ser criados.

Segundo Espíndola e Moreira (2006, p. 56),

A atividade desenvolvida com projetos didáticos propicia a articulação das atividades educativas de modo potencialmente significativo, favorecendo assim uma aprendizagem onde o aluno consegue relacionar os conceitos científicos com aplicações no mundo em que vive, evitando que a prática de sala de aula se reduza a um somatório de exercícios isolados e repetitivos.

³⁷ Nome fictício para não expor a instituição.

O trabalho começou avaliando o que se poderia utilizar e o que estava precisando ser reformulado, fazendo assim um diagnóstico das condições da instituição. Muitos alunos estavam precisando de reforço escolar, tanto na leitura como na escrita. Alguns alunos só estavam fazendo o reconhecimento da letra em bastão e outros nem neste nível estavam.

É nessa perspectiva Vygotsky (2007, p.103) afirma que “a aprendizagem e o desenvolvimento estão estreitamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção”.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente”. (BRASIL 1998, p.21).

O trabalho em uma instituição pública e de periferia evidencia problemas sociais, econômicos e de estrutura familiar que se refletem na aprendizagem dos alunos dentro da sala de aula.

A Secretaria de Educação investia em um curso de capacitação, feita pelos coordenadores, o Programa de Formação Continuada Educa Planaltino, com reuniões mensais para a discussão de textos científicos relacionados a temas que faziam parte do cotidiano escolar, além das reuniões semanais para Atividades Complementares (AC).

Essa capacitação deveria ser feita por outros profissionais, pois verificou-se que os coordenadores foram capazes de fazer uma boa capacitação com os docentes, levando estratégias, textos entre outros materiais, mas as soluções que traziam e apresentavam no cotidiano, frutos de pesquisas, para ajudar a toda a equipe, não eram bem recebidas, pois, como já faziam parte do cotidiano, caíam na descredibilidade dos colegas de profissão. Quando vinham palestrantes de outros lugares que apontavam os mesmos problemas e soluções, nesse caso, a esses era dado o devido valor.

Foi criado um roteiro de estudo com os principais temas que estavam trazendo dificuldades dentro das salas de aulas, como: indisciplina; falta de acompanhamento familiar, entre outros. O trabalho começou com o estudo

sobre a indisciplina, trazendo estratégias diversificadas para melhorar a aprendizagem e preparar os alunos para a Provinha Brasil que estava por vir.

O professor que usa a brincadeira na sua metodologia desenvolve com as crianças uma aprendizagem natural, divertida e eficaz, pois ela sempre associará um determinado assunto a uma brincadeira, fazendo com que o aluno aprenda com o que ele mais gosta de fazer, que é brincar.

Dohme (2009, p. 35) reflete sobre a importância do lúdico na aprendizagem:

O uso do lúdico na educação prevê, principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas de raciocínio próprio.

Os docentes dessa instituição não utilizam muito o lúdico em sua metodologia. Atividades lúdicas permitem que o aluno aprenda, de maneira involuntária, os conhecimentos. Através de brincadeiras, histórias e jogos, a criança faz a associação dos conteúdos da escola com as suas brincadeiras desenvolvidas fora dela.

Visto assim, o lúdico é parte central no desenvolvimento da criança e deve ser incentivado e conservado de forma que venha possibilitar a aprendizagem.

Segundo Lopes (2002, p. 35),

a criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades. Ao interagir com atividades lúdicas, as crianças podem não perceber que internalizam os conhecimentos, tornando mais dinâmica a aprendizagem e, do mesmo modo, facilitando-a.

Segundo Vygotsky (2007, p. 126), é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa,

dependendo das motivações e convergência internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

A brincadeira dá possibilidade à criança de se desenvolver e elaborar papéis que são vivenciados pelos adultos, proporcionando a aprendizagem.

Segundo Rodulfo (1990), a brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade. Assim, a brincadeira é uma atividade humana e social, produzida a partir de seus elementos culturais; deixa de ser encarada como uma atividade inata da criança. (LEITE; RUIZ. J.; RUIZ. A.; AGUIAR 2005, p.15).

Segundo Teixeira (1995, p. 23), através da prática do lúdico as crianças podem desenvolver tanto as capacidade motoras quanto cognitivas.

As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.

A ludicidade deve assumir um papel de destaque na Educação Infantil, pois através dela a criança tem possibilidades de aprender brincando. De acordo com Santos (2001, p. 53) “a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”.

O jogo pedagógico tem “a intenção explícita de provocar a aprendizagem significativa do aluno, estimular a construção do novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória”, ou seja, desenvolvendo habilidades cognitivas e prazerosas que possibilitam a compreensão e a intervenção do aluno nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir vinculação com esse meio (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Segundo Vygotsky (2007), o jogo de faz-de-conta é muito importante para o desenvolvimento da criança por trazer, para o seu mundo, regra e funcionamento do mundo adulto, proporcionando relações de interação e de desenvolvimento na aprendizagem, pois no jogo de faz-de-conta dá possibilidade de a criança transitar para o mundo imaginário, no entanto regido por regras do mundo real.

A história também se apresenta como uma poderosa ferramenta no processo de aprendizagem da criança, pois a criança tem a possibilidade de imaginar e é estimulada a desenhar, escrever, recontar a história da forma que ela entendeu, criando novos personagens e fazendo relação com sua vida real.

A instituição foi contemplada com o Projeto Trilhas que é um projeto que conta com a parceria entre o Governo Federal e a empresa Natura. Fornece o material de apoio para os docentes das redes públicas, no campo da leitura, escrita e oralidade dos discentes, disponibilizando diversos gêneros literários como: canções rimadas, poesias, fábulas, dentre outros.

Essas canções e esses livros são utilizados para inserir o projeto Brincando com Palavras: dois alunos de cada turma eram escolhidos, por semana, para levar uma maleta com uma história diferente para casa e contar aos seus familiares registrando a história em forma de desenho e escrita e recontando-a na sala de aula para os seus amigos de classe. Através desse projeto conseguiu-se uma aproximação maior entre a comunidade e os familiares da instituição escolar.

As contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança são relevantes para que a criança construa seu conhecimento. O professor da Educação Infantil tem o papel e a função principal e insubstituível de propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, e de transmitir e produzir, de forma propositada e ordenada, os conteúdos escolares com a mediação de atividades lúdicas utilizadas como recursos didáticos.

A ludicidade, na Educação Infantil, é fundamental para a construção da aprendizagem da criança, pois oferece possibilidade para estabelecer relações da brincadeira com os conteúdos trabalhados nas aulas, de forma

espontânea e criativa. O lúdico proporciona o desenvolvimento pessoal e cultural, preparando a criança para o convívio em sociedade, dando possibilidade de interação e de comunicação, desenvolvendo, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa e prazerosa.

É preciso fazer uma reflexão sobre a ludicidade trabalhada em sala de aula, para que esta possa ser vista como uma forma de aprendizagem, pois, na maioria das vezes, a ludicidade é trabalhada apenas como uma forma de brincadeira, sem intencionalidade de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Foi estabelecida uma parceria com a professora de Educação Física, em um projeto para desenvolver brincadeiras lúdicas voltadas para a aprendizagem significativa, trabalhando a lateralidade e os movimentos corporais. Foram realizadas, em sala de aula, brincadeiras como a disputa dos círculos em que dois grupos procuram responder a perguntas, procurando as respostas que são colocadas dentro desses círculos. Cada equipe deve encontrar a resposta certa. Assim se divertem e aprendem ao mesmo tempo.

Foram trabalhados diferentes textos como: propagandas de *outdoor*, comerciais de televisão; notícias de revistas; jornais, entre outros, mostrando que as diferentes formas de comunicação e linguagem para, assim, conseguir fazer o letramento dessas turmas.

Foram utilizadas também provas de outros anos desenvolvendo atividades como se estivéssemos aplicando a prova para o discente. Desse modo, o aluno teve um contato com o tipo de prova que seria feita, tentando trabalhar o máximo de conteúdos e textos diversificados para assim potencializar e qualificar estes discentes.

Outra estratégia utilizada foi a de vídeos em dias de sexta-feira no segundo horário para todos os alunos, pois tinha aluno que nunca tinha assistido a um desenho animado em *data-show*. Isso fez com que os alunos tivessem um contato com a tecnologia e conhecessem esse outro universo.

Chegou o grande dia da prova, foram dois dias de aplicação da Provinha Brasil para os dois turnos, tanto matutino como vespertino. Todos os alunos queriam fazer a prova, porém não tinha cadernos suficientes para

todos, e para não desestimular os alunos foram providenciadas cópias dos cadernos, mesmo sabendo que esses não fariam parte da contabilização.

A aplicação foi feita pela coordenadora sem a intervenção da professora da turma, ficando esta só para auxiliar no controle do comportamento, fazendo assim só a observação de todos. A coordenadora lia as perguntas para todos e dava um tempo para todos responderem. Quando todos terminavam, poderiam passar para próxima página. Assim foi feito até o término da prova.

Ao terminar a prova, os cadernos foram recolhidos pela coordenadora e guardados para depois serem corrigidos. A coordenadora fazia a identificação pelo número que estava no caderno de provas e assim que as corrigiu, usando o gabarito. Obteve o resultado, efetuando a divisão da somatória de pontos, para fazer a divulgação do resultado.

A aplicação da Provinha Brasil é realizada em duas etapas durante o ano. A primeira foi realizada em julho de 2012, obtendo a pontuação de 16,0 em Leitura e 17,0 em Matemática. Observou-se que muitos educandos tiveram dificuldade, principalmente na questão da leitura relacionada à interpretação de textos. Já na prova de Matemática, os educandos se saíram melhor, porém apresentaram dificuldade na interpretação dos gráficos apresentados na prova.

Depois da primeira etapa da aplicação da prova, foram trabalhados os conteúdos aplicados nesta fase, para corrigir as deficiências apresentadas pelos educandos. Foi trabalhada a interpretação de textos, através de bilhetes, propagandas, anúncios de jornais, entre outros. Em Matemática, foi trabalhada uma variedade de gráficos com diferentes temas, principalmente com o dinheiro fictício, através de problemas.

Avaliação

A avaliação foi feita de forma contínua, no decorrer de todo o ano, com uso de métodos diferenciados de interação, como jogos, brincadeiras e histórias, pois tais metodologias são importantes no fazer pedagógico e no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Observou-se se a interação, com jogos, brincadeiras e histórias, foi estimulante e se auxiliou no processo de ensino e aprendizagem das turmas. Como apontam alguns estudos, a avaliação, na Educação Infantil, se faz mediante a observação das atividades, das habilidades, da competência e do comportamento dos alunos. A avaliação não deve ser como um fim, mas como um meio pelo qual o docente tem a oportunidade de repensar e redimensionar sua ação educativa.

A concepção de Vygotsky sobre avaliação da aprendizagem da criança é que todo indivíduo tem possibilidades próprias

de desenvolvimento e progresso intelectual, e, assim, deve-se procurar analisar o potencial de aprendizagem, tendo como alvo pedagógico o desenvolvimento do potencial avaliado e não a simples determinação dos “*déficits*” de aprendizagem, como é o sentido tradicional da avaliação em psicologia. (HOFFMANN, 2004, p. 21).

A LDB 9394/96 estabelece que a criança, na Educação Infantil, seja avaliada da seguinte forma: “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996, p.22).

Palavras Finais

O desenvolvimento deste trabalho na Escola Municipal Alegria só obteve um bom resultado destes alunos graças ao comprometimento dos docentes que abraçaram a causa de realizarem um bom trabalho pesquisando e fazendo atividades direcionadas para a preparação dos estudantes tanto para a prova, como para a vida, mesmo sem recursos e com diversas dificuldades sociais.

Contudo, se a causa fosse abarcada somente pela coordenadora, não se desenvolveria um trabalho significativo e com bons resultados, pois a Educação Infantil é uma etapa muito importante na vida da criança, por

esse motivo necessita de uma atenção especial por parte de toda a comunidade escolar e da família.

Os alunos do segundo ano obtiveram a nota 18.5 na matéria de Português e letramento e 19.0 em Matemática, levantando a autoestima dos alunos por terem participado com empenho em estudar para a realização da prova. Desta forma, ocorreu também uma renovação de comprometimento dos docentes, pois estes acreditavam que o problema de terem tirado uma nota baixa no ano anterior teria sido por conta da atuação docente, pensando assim que eram maus profissionais e estavam desestimulados diante da Secretaria de Educação.

Toda a equipe da Escola Cantinho Alegria foi elogiada pelo comprometimento e pelo bom trabalho desenvolvido neste ano de 2012, ficando a sensação de dever cumprido. Houve um grande avanço na aprendizagem dos educandos, mas ainda não se chegou ao objetivo que é tirar a nota máxima da Provinha Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF,1998. 3v.:il.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

DOHME, Vânia. **O lúdico na educação**. Disponível em: <<http://www.editorainformal.com.br>>. Acesso em: 13 maio 2009.

ESPÍNDOLA, Karen; MOREIRA, Marco Antonio. Relato de uma experiência didática: ensinar física com os projetos didáticos na EJA, estudo de um caso. **Experiências em Ensino de Ciências**, V1(1), p. 55-66, 2006, Porto Alegre. Disponível em: <http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID25/pdf/2006_1_1_25.pdf>. Acesso em: 13 maio 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEITE, E. C. R.; RUIZ, A. M. C.; RUIZ, J. B.; AGUIAR, T. F. O Brinquedo na Educação Infantil: Contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon. **Akrópolis**,

Umuarana, v.13, nº.1, jan./mar., 2005. p. 13-21. Disponível em:
<<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/449/408>>. Acesso em: 13 maio 2009.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M.K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda., 1992.

PIAGET, Jean. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. [transl. by Pitsa Hartocollis]. **Bulletin of the Menninger Clinic**. 1962, vol. 26, no 3. Three lectures presented as a series to the Menninger school of psychiatry March, 6, 13 and 22, 1961. Publicação original em língua inglesa, 1962. A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Traduzido do original. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/afetividade-e-inteligencia/>>. Acesso em: 13 maio 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: vozes, 2001.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 10 - PRODUÇÃO ESCRITA: PESQUISA-AÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Lúcia Paula Novaes Oliveira³⁸
Maria Iza Pinto de Amorim Leite³⁹*

Resumo: Este capítulo resulta de um trabalho de estágio-pesquisa que teve por objetivo promover um melhor desempenho dos estudantes, em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Foi realizado com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, numa escola municipal em Cordeiros, Bahia. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa-ação, desenvolvida durante o ano de 2013. Para o referencial teórico foram usados, principalmente os autores: Ferreiro e Teberosky (1986), Cagliari (2000) e Soares (2000). Comparando o diagnóstico inicial com o diagnóstico final dos estudantes em relação ao desempenho na produção escrita, foi possível constatar que muitos conseguiram avançar de fase. É interessante pensar na importância do professor mediador, que se preocupa em trabalhar atividades que ajudem de fato os seus alunos a avançarem em suas hipóteses no que se refere à leitura e à produção de textos.

Palavras-chave: Linguagem oral e escrita. Pesquisa ação. Professor mediador.

Introdução

Aprender a ler e escrever parece muito fácil, mas, na verdade, o caminho para se chegar à leitura e à escrita é um processo longo, pelo qual toda criança deve passar. É considerável o número de crianças que não consegue aprender a ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As crianças chegam à escola em diferentes fases de alfabetização, isto é, possuem diferentes conhecimentos de acordo com a realidade em que estão inseridas.

As habilidades de linguagem oral e escrita, em todos os níveis de escolaridade, são imprescindíveis para o bom desempenho dos estudantes

³⁸ Graduanda do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professoras da Educação Básica (Parfor), realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), campus de Vitória da Conquista. Pós-graduada em Atendimento Educacional, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília. Coordenadora Pedagogia do Grupo Escolar Lindolfo Cordeiros Landi e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). E-mail: paulinhanovaes2009@yahoo.com.br.

³⁹ Orientadora do estágio-pesquisa. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc). Doutora em Educação pela Ufba. E-mail: izamarcos@yahoo.com.br.

nas atividades escolares, nos exames nacionais e internacionais e na sua vida social. A educação básica, em especial os primeiros anos do ensino fundamental, precisa promover a aprendizagem do estudante em relação a cada um dos componentes curriculares.

Sem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, todas as demais aprendizagens ficam comprometidas. A aprendizagem da leitura requer esforço, motivação e prática por parte de todos os aprendizes. É um processo lento, contínuo, que não se acaba, que se adquire cada vez que se exercita e exige uma preparação de quem ensina.

A pesquisa realizada teve duas justificativas: 1) a comprovada importância das habilidades de leitura e escrita para a evolução da aprendizagem em todas as áreas de estudo; 2) a concepção de docência como vivência constante de pesquisa voltada para o diagnóstico da realidade e para a criação de soluções que melhor atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O desempenho insuficiente por parte dos estudantes, em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, constitui-se o problema desta pesquisa. Este problema se agrava com a falta de suporte metodológico e acompanhamento do trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos estudantes. A questão desta pesquisa foi: Como promover um melhor desempenho dos estudantes em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita?

Diante dessa questão, foi levantada a seguinte hipótese: Com o trabalho docente fundamentado no acompanhamento da produção individual (voltado para a retificação dos “erros” apresentados), os alunos terão um melhor desempenho na linguagem oral e escrita. A pesquisa teve como objetivo geral: Promover um melhor desempenho dos estudantes em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Como formas intermediárias de chegar ao objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos: analisar a produção espontânea (oral e escrita) dos estudantes no que se refere a aspectos linguísticos e dialetais; empreender ações específicas de linguagem oral e escrita, tendo em vista o estágio de desenvolvimento em que se encontram os estudantes; avaliar o

desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos estudantes diante do processo metodológico voltado para a ação-reflexão-ação.

Tendo como tema o desenvolvimento da linguagem e da escrita, a pesquisa foi realizada no segundo semestre letivo de 2013, com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, no Grupo Escolar Lindolfo Cordeiro Landi, situado no município de Cordeiros, estado da Bahia, Brasil, uma escola de pequeno porte que funciona nos três turnos.

Foi escolhido o método da pesquisa-ação. Engel (2000, p. 182) conceitua a pesquisa-ação como “um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como ‘independente’, ‘não reativa’ e ‘objetiva’”.

A pesquisa está presente na vida dos professores, de diversas formas, porém os seus princípios educativos ainda não são significativamente conhecidos e explorados no processo ensino-aprendizagem. É necessário que os profissionais estejam habilitados a utilizar a pesquisa-ação como instrumento de transformação que possibilitará organizar o trabalho docente.

O processo de pesquisa-ação ocorreu utilizando os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica; observação e análise do desempenho dos estudantes, em atividades de linguagem oral e escrita; elaboração de diagnóstico inicial do desenvolvimento dos estudantes; elaboração de diagnósticos quinzenais; elaboração de diagnóstico final, na última semana do estágio; confronto entre o diagnóstico inicial e o final; atividades de leitura, de expressão oral e de produção escrita em todas as áreas (Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Educação Física e Ensino Religioso); Elaboração de plano de unidade e de planos semanais do estágio-pesquisa, voltados para as necessidades dos estudantes, constatadas no diagnóstico inicial e nos diagnósticos permanentes.

Sabe-se que um dos principais problemas na educação da atualidade é a dificuldade que os educandos têm em ler e produzir textos. Essa é uma reclamação constante não só de professores de Língua Portuguesa, mas de

todas as categorias docentes. Infelizmente, é a leitura de decodificação que tem predominado entre os estudantes.

O estágio, em seus fundamentos teórico-práticos foi um espaço de diálogo, de lições, de descoberta de caminhos, de superação dos obstáculos e a construção de um novo jeito de caminhar na educação de modo a obter melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

Desenvolvimento da linguagem e da escrita

Do ponto de vista da criança que aprende, o processo de alfabetização nada tem de mecânico, como se pensava e ensinava antigamente. A criança constrói suas hipóteses procurando entender como a escrita funciona e o que ela representa. Com as mudanças conceituais sobre a alfabetização, surgem mudanças na estrutura escolar.

Nos dias de hoje, a escrita tornou-se algo comum com o que as pessoas se deparam a todo o momento, por isso não se dão conta da sua importância, nem param para pensar em quantas dificuldades enfrenta uma pessoa que não sabe ler e escrever. Para uma criança chegar até o processo de leitura, precisa entender o que a escrita representa e, para isso, ela passa por algumas fases até que esteja alfabetizada.

Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que a criança, antes de entrar na escola, já tem ideias e faz hipóteses sobre a leitura e a escrita. E ao passar pelas várias fases, ela passa por algumas características.

Na fase **pré-silábica**: sabe que a escrita é uma forma de representação; pode usar letras ou pseudoletas, garatujas, números; não compreende que a escrita é uma representação da fala; organiza as letras por quantidades (mínimas e máximas); relaciona o tamanho da palavra com o tamanho do objeto - realismo nominal;

Fase **Silábica sem valor sonoro**: ainda não faz relação do som com a grafia; a escrita não é percebida como representação da fala; usa uma letra para representar cada sílaba sem se preocupar com o valor sonoro;

Fase **Silábica com valor sonoro**: entende que a escrita representa a fala; percebe a relação do som com a grafia; escreve uma letra para cada sílaba.

Fase **silábico-alfabética**: escreve algumas palavras completas e outras com letras das sílabas faltantes.

Fase **alfabética**: já faz a correspondência entre o som e as letras; não domina as normas ortográficas da língua.

Para uma criança avançar em todas essas fases é de fundamental importância o papel do educador. Precisa criar em sua sala de aula um ambiente rico em leitura, um ambiente alfabetizador, para que os estudantes possam ler e raciocinar sobre a escrita. Deve agrupar seus alunos em níveis próximos para que reflitam, interajam uns com os outros.

Leitura

As práticas de leitura estão presentes em todos os momentos. A leitura é uma das práticas escolares mais importantes, pois quem sabe ler participa mais de tudo que existe no meio social e quem não sabe tem mais dificuldade para aprender a escrever. É através da leitura que se adquire conhecimentos. Proporciona o enriquecimento do vocabulário, além de tornar os leitores mais críticos e reflexivos. A leitura e a escrita caminham juntas: é com a leitura que se desenvolve a escrita.

Cabe ao professor incentivar os estudantes a terem o prazer com a leitura, afinal, ele é o mediador do conhecimento. Muitas vezes o aluno não acerta as tarefas de Matemática porque não sabe ler e nem interpretar. O professor, qualquer que seja a disciplina sob a sua responsabilidade, deve incentivar os alunos a terem prazer com a leitura e determinação para desenvolver as habilidades da escrita. Não há dúvidas de que a leitura trás grandes benefícios ao ser humano: quem lê adquire conhecimento e passa a ver o mundo de outra forma, sentindo-se mais humano (DORNELES, 2012).

A leitura pode ser ouvida, quando alguém lê, em voz alta, para outras pessoas; pode ser falada, tanto para si mesmo quanto para outras pessoas; pode ser observada, através de alguma imagem ou fotografia. A leitura visual

silenciosa é mais rápida do que a oral e permite o atendimento ao ritmo individual do leitor e é a leitura mais usada na vida cotidiana. A leitura faz com que o leitor viaje em sua imaginação. Quando o texto não tem ilustrações, o leitor acaba criando um mundo imaginário, dando formas às coisas e vida aos personagens.

Aprender a ler não é tão fácil para uma criança. Muitas vezes a escola não se dá conta da complexidade desse processo e das dificuldades que um aprendiz enfrenta para aprender a leitura e a escrita. Se, na comunidade em que convive, a língua falada não segue as normas cultas, aprender a ler, para a criança, apresenta dificuldades semelhantes à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo Cagliari (2000, p. 162), quando uma pessoa lê, precisa “mudar a respiração, acertar o ritmo, o acento e a entonação, através da montagem das sílabas, grupos tonais etc.” Quando o aluno é forçado realizar essas ações sem ter maturidade suficiente para entender o que está fazendo, acaba tendo dificuldades e assumindo comportamentos inadequados que passam a virar hábitos. É por isso que muitos alunos leem soletrando e tem dificuldade de abandonar a soletração.

A leitura, a escrita e outros usos da língua precisam ser ensinados, pois não são como a fala que se aprende naturalmente. Os problemas gerados pela falta de hábitos da leitura começam bem cedo, no início da escolarização, pois hábitos são adquiridos, são ensinados e se o professor não tiver o hábito de ler, não saberá ensinar esse hábito aos seus alunos. Para que isso aconteça, é preciso saber que tipo de texto apresentar aos alunos. Para Sim-Sim (2007), “a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e práticas por parte do aprendiz e explicitação sistemática por parte de quem ensina”.

Ensinar a ler implica vários conhecimentos e é importante ter nível elevado de conhecimento relacionado ao ensino da língua. Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 42), “é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação”.

A leitura, além de traduzir, em sons, sílabas que parecem sem sentido, inclui também as habilidades de decodificar. Além disso, possibilita a captura de ideias, as linguagens figuradas, o levantamento prévio, refletir sobre o significado, tirar conclusões e fazer julgamento sobre o texto lido.

Língua Escrita

Para a criança, a leitura é algo novo, um desafio muito grande. É muito importante que o professor valorize cada sinalzinho feito pela criança pedindo-lhe que leia o que está escrito. Para Carvalho (2013, p. 614),

As potencialidades da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem alarga-se quando consideramos que, para além de constituir uma forma de configurar o conhecimento, a escrita facilita a reflexão sobre o próprio processo de construção desse conhecimento. O registro desse processo, em diários de aprendizagem, notas de campo, portfólios de percursos, balanços de aprendizagem etc... possibilita a tomada de consciência dos passos dados e do que estes permitem alcançar.

A aprendizagem da fala é bem mais fácil para a criança, porque ela aprende a falar naturalmente e, quando erra, encontra um falante adulto como mediador. Ela acaba construindo, de forma natural, o seu sistema linguístico. Com a escrita é diferente. A escola, além de fazer dos seus alunos alfabetizando copistas, esquece-se de ensinar a transposição das habilidades de falantes para os textos. Muitas crianças que não têm o hábito de escrever, quando chegam à escola, acham essa atividade estranhíssima. Aquelas que vivem num meio social cercado de livros, revista, jornais, acham muito natural o que a escola faz. A escrita, seja ela qual for, tem sempre por trás a leitura, pois ninguém consegue escrever se, de fato, não lê o que escreve. A leitura é a interpretação da escrita. Nela se traduz os símbolos em fala. Isso parece muito simples para os adultos que já vivenciaram essa etapa, mas, para uma criança que ainda está sendo alfabetizada, é muito complexo.

A produção de textos é um grande aliado na reflexão e no avanço das crianças na fase da alfabetização, pois, enquanto tenta escrever o que lhe é proposto, a criança pensa em que letra usar, como se escreve, e é neste momento que acontece a reflexão da escrita. Todo educador que conhece as fases da escrita sabe valorizar esse momento e também propõe atividades que levam o aluno a avançar em suas hipóteses. O professor, nesse momento, não deve corrigir a ortografia das crianças, mas utilizar os possíveis erros como fonte de informação acerca de seus progressos e dificuldades.

Cagliari (2000) aborda a importância dos textos espontâneos, produzidos pelas crianças. Através deles, as crianças mostram o que sabem e o que ainda necessitam aprender e entender sobre a escrita. Por isso, a escrita espontânea é de suma importância para avaliar o nível no qual a criança se encontra.

Alfabetização e letramento

É tradição pedagógica brasileira considerar a alfabetização como uma etapa escolar anterior ao ensino da Língua Portuguesa. A nova concepção de alfabetização mostra que as crianças, além de aprenderem sobre as letras, também aprendem sobre diversos usos e formas da língua existentes no mundo, onde a escrita é um meio essencial de comunicação. Os processos de Alfabetização e Letramento são indissociáveis e precisam caminhar juntos. É preciso ensinar às crianças as práticas sociais de leitura e escrita, desde a educação infantil até o ensino fundamental. Para uma pessoa ser alfabetizada e letrada é necessário saber muito mais do que ditar uma carta. Melo e Magalhães (2013, n.p.) afirmam que:

No mundo atual, não basta dar aos indivíduos acesso ao sistema linguístico, de modo que eles possam decifrar palavras, é preciso ir além: letrar, e isto é feito em consonância com propostas pedagógicas que levem em conta os diferentes textos que circulam na sociedade, com procedimentos metodológicos definidos e adequados.

Muitos professores procuram disponibilizar para os seus educando uma variedade de textos, trazendo para a sua sala as práticas sociais, enquanto que outros ainda se apegam ao ensino tradicional desconsiderando o Letramento, dando ênfase à repetição de sílabas.

Segundo Soares (2000, p. 39)

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é aquele que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita.

Muitas pessoas não sabem ler e escrever e sabem usar algumas práticas de letramento: pega um ônibus para trabalhar, dita uma carta, conhece uma receita, uma bula, sabe ir ao mercado, fazer uma compra sozinha e conferir o troco.

Para que o estudante se torne uma pessoa letrada é preciso dar a ele condições. O professor, peça chave na ampliação do conhecimento dos educandos, precisa criar situações que envolvam as práticas letradas, trazendo para dentro da sua sala vários gêneros textuais para serem analisados, criados, recriados e ampliados pelos educandos.

A escola, instituição comprometida com a democratização social e cultural do conhecimento, tem a função de garantir os saberes necessários para o exercício da cidadania (MELO; MAGALHÃES, 2013). O educador não deve negar esse direito aos seus educandos, pois muitos familiares não têm o conhecimento necessário para ajudar os seus filhos a avançarem em seus saberes, ou não têm o conhecimento da importância das práticas sociais para o desenvolvimento das crianças.

A alteração de práticas não é um processo nem fácil nem imediato, quando já se enraizaram procedimentos pedagógicos que o tempo foi sedimentando. Daí que, a nossa ver, a aposta urgente deva ser, desde já, no processo de formação inicial de professor. Por isso a responsabilidade das instituições de formação inicial é grande, revelando-se urgente actualizar currículos e programas que passem a integrar as novas

perspectivas sobre o processo de leitura e as metodologias de ensino da própria compreensão. (VAZ, 2010, n.p.).

O bom leitor reflete a todo o momento sobre o texto lido. À medida que vai lendo, vai fazendo interrupções, uma forma de monitoramento, uma consulta ao dicionário se necessário, uma avaliação contínua da compreensão da leitura e quando percebe que não há entendimento, ele recorre a algumas medidas, buscando o fio da meada, a fim de entender o que está escrito. Ao final da leitura, o leitor competente faz uma síntese, recorrendo ao texto para checar o seu entendimento.

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas por que o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: O trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 2001, p. 55).

Outra medida importante muito utilizada pelos leitores competentes é a inferência que permite a compreensão da informação que não está escrita, mas existe nas entrelinhas.

Desenvolvimento da linguagem de estudantes do primeiro ano do ensino fundamental

Se o professor tiver conhecimento de como se dá a aquisição da leitura e da escrita, certamente irá selecionar métodos e técnicas buscando a melhor forma de ajudar o seu estudante a descobrir, de forma produtiva e agradável, o prazer de ler e escrever.

Segundo Cagliari (2000), um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. Além de ser importante, também é difícil. Não é qualquer professor que consegue ensinar uma criança a escrever, pois é preciso entender o que cada uma escreve, valorizar e criar momentos de escrita.

Durante o estágio-pesquisa foram analisados textos dos estudantes da turma do primeiro ano do Grupo Escolar Lindolfo Cordeiro Landi, confrontando-os com os erros ortográficos propostos por Cagliari (2000). Foi observada também a forma de falar dos alunos da turma (dialetos específicos). Segundo Cagliari (2000, p. 82), “a escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguística”.

Ensinar a escrever não é tão fácil como parece. Colocar no papel a palavra desejada, para uma criança que ainda não compreende o sistema convencional da língua, é uma tarefa difícil e complexa. O iniciante precisa refletir sobre o que está escrevendo, quais e quantas letras tem que escrever para poder ler a palavra.

Segundo Cagliari (2000, p. 96),

a escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta. Esse é um ponto importante e que relega a um plano secundário a preocupação com a ortografia durante o primeiro ano escolar.

Nos dias 11 e 12 de junho de 2013, foi analisada a escrita de toda a turma do primeiro ano. Foram avaliados, nesse primeiro diagnóstico, 20 alunos. Verificou-se que os estudantes já sabem que a escrita representa a fala e que tudo que se fala pode ser escrito. Apesar de estarem no primeiro ano, já conseguiam escrever algumas palavras.

Para elaboração do diagnóstico inicial do estágio em que se encontravam os alunos em relação à produção escrita, foi tomada como referência a classificação das fases da escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1986), e a classificação dos “erros” ortográficos, proposta por Cagliari (2000). Esse diagnóstico foi tomado como parâmetro para a pesquisa-ação desenvolvida com os alunos dessa turma. Tomou-se como referência para classificação dos estudantes, as fases definidas por Ferreiro e Teberosky

(1986): Tomando por referência essas fases, foram encontrados os seguintes exemplos nos trabalhos analisados:

Fase pré-silábica – A criança não estabelece vínculo entre fala e escrita, usa letras do próprio nome e números na mesma palavra. Exemplo: “AIEF” (mariposa); “FEI” (formiga); “FIA” (urso); “IPI” (rã).

Fase Silábica sem valor sonoro - A criança escreve uma letra para representar a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente. Exemplo: “UBRA” (uniforme).

Fase Silábica com valor sonoro - A criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba. Às vezes, usa somente letras vogais, outras vezes usa letras consoantes e vogais. Exemplo: “MAT” (Matheus); “CAA” (canta); “PAO” (pato).

Fase Silábico-alfabética - Nesta fase a criança ainda não consegue escrever a palavra completa. Ora escreve uma letra para cada sílaba, ora escreve a sílaba completa. Exemplo: “GIAFA” (girafa); “CANE” (carne).

Fase Alfabética – A criança, quando chega nesta fase, já compreende o que a escrita representa, escreve convencionalmente preocupando-se com a norma ortográfica. Exemplo: “feijoadá”, “salada”, “carne asada” (carne assada).

Analisando a evolução da escrita da criança, Cagliari (2000) aponta os possíveis “erros” ortográficos que podem ser encontrados. A maioria dos “erros” apontados pelo autor acontece quando a criança se encontra na fase silábico-alfabética ou na fase alfabética. O autor apresenta onze possibilidades de “erros” ortográficos: 1) Transcrição fonética; 2) Uso indevido de letras; 3) Hipercorreção; 4) Modificação da estrutura segmental das palavras; 5) Juntura intervocabular e segmentação; 6) Forma morfológica diferente; 7) Forma estranha de traçar as letras; 8) Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas; 9) Acento gráfico; 10) Sinais de pontuação; 11) Problemas sintáticos.

1) Transcrição fonética. A criança transcreve para o papel da forma como pronuncia a palavra. Exemplo: “tristi” (triste), “tudu” (tudo), “praneta” (planeta).

2) Uso indevido de letras. O aluno troca a letra por outra que tenha o som parecido, ou o som é representado por duas letras e ele escreve uma só. Exemplo: “xata” (chata); “cei” (sei); “dici” (disse); “caro” (carro).

3) Hipercorreção. Neste tipo de erro a criança já conhece a forma ortográfica de algumas palavras e, quando vai escrever, acaba trocando as letras. Exemplo: “jogol” (jogou); “conseguiu” (conseguiu); “sootou” (soltou).

4) Modificação da estrutura segmental das palavras. A criança comete três tipos de erros: ela troca, acrescenta ou suprime letras na escrita de algumas palavras. Exemplo: “voi” (foi); “farp” (faz); “boia” (bonita).

5) Juntura intervocabular e segmentação, são dois erros muito comuns na fase alfabética. Exemplo: “gatomia” (gato mia); “a fundou” (afundou).

6) Forma morfológica diferente é uma forma diferente de escrever as palavras, decorrente da existência de variedade dialetal que algumas crianças usam. Exemplo: “ni um” (em um); “ade pois” (depois).

7) Forma estranha de traçar as letras. Esse erro acontece quando a criança está deixando de escrever a letra bastão e passa a escrever a cursiva. Muitas vezes elas escrevem de uma forma tão diferente que fica difícil entender a palavra. Exemplo: Guimarões (Guimarães).

8) Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas. Muitas crianças acabam confundindo as funções da escrita e escrevem quase todas as palavras com letra maiúscula ou deixam de escrever nomes próprios com maiúscula e escreve com minúscula. Exemplo: “matheus” (Matheus); “Boneca” (boneca).

9) Acento gráfico. Como os acentos gráficos não são ensinados no início da aprendizagem, é comum encontrar palavras sem acentuação ou com o acento em locais errados. Exemplo: “jacare” (jacaré).

10) Sinais de pontuação. A falta ou o excesso de sinais de pontuação são erros muito encontrados no início da escolarização, mas, como ainda não é ensinado, não é cobrado pelos professores. Exemplo: “Era. Uma. Vez.”

11) Problemas sintáticos. São erros encontrados com frequência nas produções dos alunos, principalmente erros de concordância. Exemplo: “nos brincou” (nós brincamos).

Foram feitos diagnósticos quinzenais formais com cinco alunos que se encontravam em estágios diferentes, mas os outros alunos da turma também eram avaliados com o objetivo de detectar as dificuldades no decorrer do processo. Segundo Engel (2000), o processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada.

A cada diagnóstico quinzenal, os trabalhos eram analisados e eram empreendidas ações específicas voltadas para os estágios em que se encontravam os estudantes. Nesse percurso, várias ponderações teóricas e metodológicas foram feitas.

No final do segundo semestre, no período de 18 a 22 de novembro de 2013, foi feito o último diagnóstico com todos os alunos da turma.

Conforme se verifica no Quadro 1, a turma começou o estágio com todos os alunos nas fases: pré-silábica (15%), silábica sem valor sonoro (35%) e silábica com valor sonoro (50%).

Quadro 1 – Confronto entre o diagnóstico inicial e o diagnóstico final

Classificação	Diagnóstico inicial Abril 2013		Diagnóstico final Novembro 2013	
	Nº de alunos	Percentua l	Nº de alunos	Percentual
Ferrero; Teberosky – fases da escrita				
Pré-silábica pictográfica	-	-	-	-
Pré-silábica gráfica primitiva	-	-	-	-
Pré-silábica	3	15	-	-
Silábica sem valor sonoro	7	35	4	21
Silábica com valor sonoro	10	50	3	16
Silábica Alfabética	-	-	6	31,5
Alfabética	-	-	6	31,5
Cagliari – “erros” ortográficos nos textos				
Juntura intervocabular	-	-	3	15
Segmentação	-	-	-	-
Troca de letra	-	-	12	63
Supressão	-	-	12	63
Total	20	-	19	-

Fonte: Trabalhos realizados em sala de aula. Quadro construído pelas autoras.

No diagnóstico final, nenhum aluno se encontrava na fase pré-silábica. Houve redução do número de alunos na fase silábica com valor sonoro (de 35% para 21%) e na fase silábica sem valor sonoro (de 50% para 15%). Mais

da metade dos estudantes, 63%, passaram para as fases silábico-alfabética (31,5%) e alfabética (31,5%).

Ter alcançado a hipótese alfabética não quer dizer que os estudantes já estão alfabetizados. É nesta fase que se deve ensinar as convenções som-grafia da língua, e uma das atividades significativas para este desenvolvimento é o trabalho com texto: leitura, produção e reescrita.

A mudança para esses dois estágios permitiu aos estudantes cometerem os “erros” apontados por Cagliari (2000), comuns aos que se encontram no início dessas duas fases: juntura intervocabular (15%), troca de letras (63%) e supressão de letras (63%).

Na análise dos trabalhos dos estudantes, destaca-se um dos que passaram para a fase alfabética. Observando as atividades desenvolvidas no 1º diagnóstico quinzenal, verificou-se que o Estudante R (Figura 1), na tentativa de escrever os nomes dos colegas sem olhar na ficha, consegue escrever não ortograficamente. Mesmo faltando letras, é possível identificar os nomes escritos. Esse estudante se encontrava no nível silábico-alfabético.

Figura 1 - Texto do Estudante R, 1º ano do ensino Fundamental, seis anos de idade, produção em 22/04/2013

2) Escrever os nomes dos colegas que começam com a letra M. MIRELO - MELTELIB - MATMU

Fonte: Trabalho produzido em sala de aula.

Figura 2 - Texto do Estudante R, 1º ano do ensino Fundamental, seis anos de idade, produção em 21/11/2013

MEU ANIMAL DE ESTIMAÇÃO
É TENHO UM PITIBUELE É MUITO BRAVO
ELE FICANA COZA DA MINHA VOZ ELE É
BRACO E PRETO, TODA A EU VOLA
BRICACOELE

Fonte: Trabalho produzido em sala de aula

No último diagnóstico, o Estudante R (Figura 2) chega à fase Alfabética. Analisando seu texto, constata-se alguns dos “erros” vistos na classificação feita por Cagliari (2000): **Juntura intervocabular** - “ÉUTENHO” (Eu tenho), “PITIBUELE” (pitibul. Ele), “MOITOBRAVO” (muito bravo), “FICANA” (fica na), “MINHOVO” (minha avó), “TODODEA” (todo dia), “EUVOULA” (eu vou lá), “COELE” (com ele); **Troca de letras** - “ANIMAU” (animal), “ESTEMAÇÃO” (estimação), “COZA” (casa); **Supressão de letras** - “BRACO” (branco), “BRICA” (brinca).

Analizando os trabalhos e o esforço de cada estudante durante o segundo semestre do ano de 2013, percebeu-se que o esforço do professor e dos estudantes não é suficiente para o bom desenvolvimento do educando. A relação família-escola, que tem sido discutida por muitos educadores, é de fundamental importância. Os educandos que mais apresentaram dificuldades são crianças cujos pais trabalham o dia todo e os filhos ficam na casa de avós, outros, são pais analfabetos.

Considerações finais

O educando, como o educador, é fruto de múltiplas determinações da realidade. É um sujeito ativo que, pela ação, ao mesmo tempo se constrói e se aliena. O professor, hoje, não é apenas um profissional que olha para sua própria disciplina. O mundo gira veloz, e para que ele se localize em sua missão, precisa olhar atentamente para seus alunos e perguntar sobre o que pensam, em que acreditam, por que agem assim e o que buscam. É na lida cotidiana que se dará o embate entre teoria e prática e surgirão as soluções criativas de cada professor.

Com a pesquisa-ação pôde-se analisar os saberes da prática, na realidade dos alunos do Grupo Escolar Lindolfo Cordeiro Landi, e dar um novo direcionamento ao trabalho escolar aliando aspectos teóricos à prática desenvolvida pelo docente pesquisador.

Segundo Engel (2000, p. 182), “a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática”. Esta experiência representou um momento de elaboração e reflexão acerca da prática pedagógica, através da

qual foram estabelecidos contatos com muitas teorias e ideias sobre a educação, percebidas na vivência com os alunos. A aprendizagem que ocorreu durante a pesquisa, favoreceu a consolidação das competências essenciais ao ofício do docente e promoveu, além da intervenção, a interação entre universidade e escola. A escola é um campo de aprendizagem, mas é também produtora de conhecimentos e possui um currículo e uma identidade que anunciam novos saberes ao professor em formação.

O estágio-pesquisa, em seus fundamentos teórico-práticos, foi uma oportunidade para diálogos e lições, para descobrir caminhos, superar obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer melhores aprendizagens aos estudantes.

Foi muito enriquecedor e prazeroso desenvolver o projeto de pesquisa-ação na sala do primeiro ano. Ver o desenvolvimento dos estudantes, as primeiras palavras lidas e escritas por eles, o esforço e a dedicação da turma, foi emocionante para o docente pesquisador.

Os objetivos da pesquisa e da docência foram alcançados na medida em que eram colocadas em prática as teorias estudadas. O processo ação-reflexão-ação fez ver melhor cada passo, cada erro e cada acerto em direção aos resultados esperados. Existe uma necessidade enorme de fazer, dos nossos alunos, leitores e escritores e isto só é possível se cada professor incentivar seus alunos a ler e escrever, sempre. O docente precisa ter um olhar reflexivo sobre o próprio conhecimento, descobrindo o que significa, de fato, aprender e ensinar.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997, 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CARVALHO, José Antônio Brandão; BARBEIRO, Luis Felipe. Reproduzir ou construir ou construir conhecimentos? Funções da escrita no contexto escolar português. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v 18, n. 54, p. 609- 628, jul/set. 2013.

DORNELES, Darlan Machado. A leitura e escrita no ensino de língua portuguesa. **Anais do SIELP**. Volume 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MELO, Terezinha Toledo Melquíades de; MAGALHÃES, Luciane Manera. O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, Goiânia, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura**: a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <[area.dgidec.min-edu.pt/.../ ensino_leitura_compreensao_textos.pdf](http://area.dgidec.min-edu.pt/.../ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.

VAZ, João Luís Pimentel. O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. **Exedra jornal**. 9 mar. 2010, p. 161-174. Disponível em: <www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013.

CAPÍTULO 11 - PRODUÇÃO ESCRITA: PESQUISA-AÇÃO NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Agnéia da Silva Oliveira⁴⁰

Resumo: Para que um cidadão tenha um bom desenvolvimento educacional na sociedade é importante que ele saiba dominar a leitura e a escrita. O objetivo geral da pesquisa que resultou neste capítulo foi promover um melhor desempenho dos estudantes em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Em resposta ao problema levantado - o desempenho insuficiente por parte dos estudantes, em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita - a pesquisa teve como hipótese: com o trabalho docente fundamentado no acompanhamento da produção individual (voltado para a retificação dos “erros” apresentados) os alunos terão um melhor desempenho na linguagem oral e escrita. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, envolvendo um processo de ação-reflexão-ação, em que se constatou que a escola não oferece condições favoráveis para promover o gosto pela leitura e alguns fatores contribuem para o fracasso na leitura como: a metodologia; o pouco tempo em sala de aula e a falta de hábito de leitura no ambiente em que o aluno está inserido. Como consequência ocorre a desmotivação por parte do aluno na hora de se dedicar à leitura. Ficou claro, ao longo do estágio-pesquisa desenvolvido no Centro Educacional de Maetinga, que é possível o professor realizar um trabalho que estimule o ato de ler e promova o desenvolvimento da escrita. A pesquisa teve como resultado positivo o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos estudantes, resultante da ação-reflexão da professora em todas as práticas pedagógicas propostas aos estudantes.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

A leitura tem ocupado espaço cada vez menor no cotidiano dos alunos brasileiros. Em casa, é muito pobre o material de leitura com os quais os alunos têm contato. Por outro lado, o mundo moderno exige, para o mercado de trabalho, funcionários cada vez mais criativos, tornando-se quase impossível sobreviver na sociedade atual sem conhecer o código escrito e sem uma boa leitura.

Ainda predomina o modelo pedagógico tradicional, centrado no ensino para a transmissão de conteúdos, porém o conhecimento atualmente

⁴⁰Graduanda do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), campus de Vitória da Conquista. Professora do Centro Educacional de Maetinga. Capítulo baseado no Trabalho de Conclusão de Curso que teve como orientadora a Prof^{ra} Dr^a Maria Iza Pinto de Amorim Leite. E-mail: agneia.oliveira@hotmail.com.

disponível a respeito do processo da leitura e da escrita em sala de aula indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas, apenas, na decodificação. É preciso oferecer aos educandos inúmeras oportunidades de aprendizagem.

Mesmo antes de entrar na escola, as crianças já têm experiência com o mundo letrado, pois é diário o contato com embalagens de produtos industrializados, letreiros, sem falar na presença maciça da televisão nos lares brasileiros. Se a vida social já proporcionou aos alunos esse “letramento”, por que, para a maioria deles, ler e escrever são tarefas difíceis e monótonas?

O objetivo deste trabalho é apresentar o desenvolvimento da linguagem de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional de Maetinga, durante uma experiência de estágio-pesquisa realizada na IV unidade do ano letivo de 2013, como componente curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), *campus* de Vitória da Conquista.

A pesquisa teve como objetivo geral “promover um melhor desempenho dos estudantes em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita”. Os objetivos específicos foram: analisar a produção espontânea (oral e escrita) dos estudantes no que se refere a aspectos linguísticos e dialetais; empreender ações específicas de linguagem oral e escrita, tendo em vista o estágio de desenvolvimento em que se encontram os estudantes; avaliar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos estudantes diante do processo metodológico desenvolvido em sala de aula (ação-reflexão-ação).

As habilidades de linguagem oral e escrita, em todos os níveis de escolaridade, são imprescindíveis para o bom desempenho dos estudantes nas atividades escolares, por isso o estágio-pesquisa voltou suas atenções para o desenvolvimento de ações para a aprendizagem do estudante em relação a cada um dos componentes curriculares.

Pode-se apresentar como justificativas para esta pesquisa: 1) os baixos desempenhos dos estudantes baianos nos exames locais, nacionais e internacionais, inclusive no Centro Educacional de Maetinga; 2) a

comprovada importância das habilidades de leitura e escrita para a evolução da aprendizagem em todas as áreas de estudo; 3) a concepção de docência como vivência constante de pesquisa voltada para o diagnóstico da realidade e para a criação de soluções que melhor atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa-ação foi o método escolhido, pois, além de possibilitar a aprendizagem aos alunos, também é uma estratégia para aprimorar o ensino dos professores e seu desenvolvimento profissional.

Pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p. 445).

Para Engel (2000, p.182), "a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como 'independente', 'não-reativa' e 'objetiva'". Afirma ainda que a pesquisa-ação influencia o processo ensino-aprendizagem de forma significativa, pois é uma ferramenta para o ensino. A pesquisa-ação norteia o professor no processo do ensino, possibilitando inovação na prática, melhora a aprendizagem dos estudantes, aprimora o desenvolvimento profissional, amplia seu conhecimento teórico-prático e ajuda a solucionar problemas no ambiente em que atua.

Segundo Abdalla (2004), a pesquisa-ação contribui como estratégia de aquisição de conhecimentos e para pensar melhor a própria prática docente. Constitui-se, ainda, como subsídio para aprender a profissão possibilitando conhecimentos teórico-práticos capazes de ampliar o nível de conscientização e tornar o educador mais crítico e mais apto para tomar decisões.

O método da pesquisa-ação, desenvolvido na sistemática de ação-reflexão-ação, foi utilizado ao longo do estágio curricular para construir formas de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, nas diversas áreas do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a superar as dificuldades e promover o desenvolvimento das habilidades de

linguagem oral e escrita, bem como para promover o envolvimento pessoal e a incorporação desse processo nas ações docentes cotidianas.

A realização da pesquisa-ação se deu utilizando os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica - voltada para o estudo da metodologia e de produções acadêmicas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita; observação e análise do desempenho dos estudantes em atividades envolvendo a linguagem oral e escrita com registro de expressões dialetais e de dificuldades de ordem gramatical apresentadas pelos estudantes; elaboração de diagnóstico inicial do desenvolvimento dos estudantes em relação à linguagem oral e escrita, realizado na etapa de elaboração do projeto de pesquisa; elaboração de diagnósticos quinzenais; elaboração do diagnóstico final - esse diagnóstico foi confrontado com o diagnóstico inicial para constatação do desenvolvimento dos estudantes em linguagem oral e escrita, com os objetivos e com a hipótese desta pesquisa; atividades de leitura, de expressão oral e de produção escrita; elaboração de plano de unidade do estágio-pesquisa e elaboração de planos semanais.

O Centro Educacional de Maetinga está localizado na Rua Exupério Lima, s/n, no centro da cidade de Maetinga. A escola funciona de segunda a sábado: às segundas, somente o turno noturno; de terça a quarta, nos três turnos e aos sábados nos turnos matutino e vespertino. Foi construída para atender aos alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, no entanto, conforme foi surgindo demanda, passou a ofertar também o Ensino Médio na modalidade Magistério.

A turma do terceiro ano do Ensino Fundamental era composta por 24 alunos, sendo 17 meninos e sete meninas, de oito a doze anos. A maioria não tinha o hábito de ler e entre eles há alguns que têm dificuldades ortográficas, o que é normal e pode ser trabalhado em todo o processo de alfabetização.

A maioria dos alunos é de famílias de classe socioeconômica baixa. Durante as aulas, os alunos mantêm uma boa interação com os colegas e com o professor, pois a participação dos pais dos alunos em suas atividades escolares tem contribuído muito para a disciplina desses alunos na sala de

aula. Nessa turma foi desenvolvido o estágio-pesquisa cujos principais resultados são apresentados neste capítulo.

A importância da leitura e da escrita

A leitura e a escrita são ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para qualquer sujeito. Além de proporcionar ampliação no vocabulário, ela "fortalece a memória e possibilita a assimilação das normas que estruturam a língua" (DORNELES, 2012, p. 2).

De acordo com autores que pesquisaram o ensino da leitura e da escrita, como Cagliari (2000), Sim-Sim (2001), Dorneles (2012) e Arena (2012), a escola tem uma grande dificuldade para possibilitar a formação de leitores, pois ensina a juntar sílabas (letras) para formar palavras, juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar textos, e não coloca como focos do ensino o contexto e o significado. Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), "esses textos não são contextualizados para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois são textos que não existem no meio social deles, totalmente descontextualizados e não proporcionam uma discussão para produzir sua real interpretação" (BRASIL, 1997, p. 43).

Por isso, a escola não tem conseguido acompanhar o fluxo de produção literária que circula no mundo contemporâneo. Como aborda Sim-Sim (2001), a organização do processo de formação de leitores deve ter como ponto de partida as experiências dos estudantes para, assim, possibilitar a eles uma fluência na prática da leitura e da escrita.

Segundo Paulo Freire (1989), a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo. A escola deve enfatizar a importância da leitura na alfabetização realizando uma educação em que o seu fazer seja vivenciado, dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, inserindo o alfabetizando num processo criador, de que ele é também um sujeito. A leitura do mundo foi sempre fundamental para a compreensão da

importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo e transformá-lo através de uma prática consciente.

A redação é outra forma de representação mental da realidade. Nela, as palavras exercem um papel de suma importância para a significação das ideias durante o ato de escrever, em que é necessário maior cuidado com a sequência, para garantir a coesão do texto. É necessário cuidar, também, da revisão do texto, que exige, por parte do escritor, uma consciência de rever a escrita, para assim, melhorar suas ideias, possibilitar a reflexão sobre o texto e avaliá-lo em diferentes parâmetros da coesão e coerência textual.

Isso se torna possível quando existe uma educação que prioriza o conhecimento intelectual do estudante, tornando-o crítico e criativo, e se preocupa em recuperar o prazer pela leitura e pela escrita de todos que passam pela escola. Quando há uma proposta de reestruturação no ensino da escrita e da leitura tornando o ensino prazeroso, dinâmico e inovador, o professor realizará atividades de intervenção da leitura e da escrita, em que o estudante passa a analisar sua própria produção, em relação aos "erros" ortográficos abordados por Cagliari (2000).

O professor pode observar os "erros" na escrita dos estudantes e realizar ações de intervenção de forma que possa desenvolver habilidades de escrita e leitura. Segundo os PCN, "o que se pretende em relação à reflexão é que ela se incorpore às atividades linguísticas do estudante de tal forma que ele tenha capacidade de analisar com eficácia sua escrita" (BRASIL, 1997, p. 48).

Diante de uma sociedade desigual, percebe-se que há uma grande diferença nos processos de leitura e escrita vivenciados por diferentes classes sociais. As pessoas com melhores condições de vida possuem um patamar de melhor qualidade na leitura e escrita incomparável ao da classe baixa. A classe dominante tem a leitura como forma de prazer, de diversão, de ampliação do conhecimento de mundo, enquanto a classe baixa lê por necessidade, para tentar um emprego melhor que possibilite a sua sobrevivência familiar. "Alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é

uma forma de expressão individual de arte, de pensamento" (CAGLIARI, 2000, p.101).

Antes de ensinar a escrever, os alfabetizadores precisam saber dos estudantes o que eles entendem de escrita, o que julgam de sua utilidade, para, assim, programarem atividades de ensino significativas, que motivem os alunos a se envolverem no mundo da escrita. Segundo Cagliari (2000, p. 102), "ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação". Nessa perspectiva, é possível propor atividades de produção textual espontânea aos estudantes. Eles exploram seus conhecimentos cotidianos, relatando suas experiências diárias, sua visão de mundo, e, assim, ampliam o domínio das ideias. Porém, é necessário que a escola tenha cautela quanto ao ensino da escrita nos primeiros anos, porque é uma fase em que, se o professor não souber propor o ensino da escrita de forma motivadora e significativa, pode "levar facilmente muitos alunos a detestarem a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional" (CAGLIARI, 2000, p.102).

"A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala" (CAGLIARI, 2000, p.103). Daí a importância de a escola possibilitar, aos menos favorecidos, oportunidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita que ampliem os conhecimentos que são adquiridos através do acesso à leitura e à escrita.

O estudante que não tem familiaridade com a leitura não terá condição de assimilar as normas gramaticais, indispensáveis para uma produção textual com coerência, clareza e criatividade. Por isso a escola precisa oportunizar, a cada estudante, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma prazerosa, dinâmica e motivadora, que possibilite a ampliação de conhecimentos e a criação de ideias. Conforme afirma Dorneles (2012, p. 5), "a escrita é também uma forma de poder". O leitor precisa ter autonomia para produzir e publicar seus textos para que outras pessoas a eles tenham acesso, como acontece com as publicações que divulgam a ideologia dominante.

Para além de construir uma forma de configurar o conhecimento, a escrita facilita o processo de reflexão na construção do conhecimento. Para realização desse processo de aprendizagem é necessária a consolidação das potencialidades da escrita por meio de ações diversificadas: registro desse processo em diários de aprendizagem, notas de campo, portfólios de percurso, balanços de aprendizagem etc. A escrita permite, ainda, a tomada de consciência dos passos dados e daqueles que ainda é possível alcançar (CARVALHO; BARBEIRO, 2013).

Em Portugal, segundo Carvalho e Barbeiro (2013, p. 615),

a importância da escrita é colocada em documentos oficiais do Ministério da Educação, reconhecendo as múltiplas características e potencialidades da escrita, vista como competência multifuncional, como ferramenta de aprendizagem e fator de sucesso escolar.

A escrita auxilia a promoção do desenvolvimento intelectual do ser humano, dependendo de como ela é ensinada: se a escola desenvolve apenas a reprodução de cópias, limitando as possibilidades de aprendizagem, ou, em vez da cópia, possibilita ao estudante criar, organizar e transmitir o seu conhecimento de forma autônoma e adequada em contextos diferentes, além de possibilitar a ele a interação entre o locutor e receptor.

O ensino da leitura e da escrita

Para a realização de uma prática pedagógica eficiente, o docente alfabetizador precisar ter um respaldo teórico em que fundamentar sua prática na perspectiva do letramento. Somente assim poderá orientar seus estudantes na aquisição de conhecimentos significativos.

Para Soares (2004, p. 11), "a alfabetização é um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica". Para o sujeito consolidar todas as habilidades relacionadas à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, é necessário que ele tenha a prática da leitura e da escrita, tanto na escola como fora dela. É preciso possibilitar a ele um processo dinâmico que permeie diversos contextos da vida social.

A leitura é uma ferramenta indispensável a ser desenvolvida pela escola, cujo maior desafio é a formação de bons leitores. Como afirma Cagliari (2000, p. 148), "é muito mais importante saber ler do que escrever". Para desenvolver habilidades de leitura, é necessário que a escola invista em atividades voltadas para o ensino de diferentes tipos e formas de leitura.

Para que o aluno consiga resolver as questões de Matemática, é preciso que ele tenha domínio da leitura, pois Matemática não é só cálculo, mas, também, leitura e interpretação, ou seja, o estudante precisa saber Português para aprender Matemática e para aprender todas as demais disciplinas.

Assim como ocorre com os atores e locutores de teatro e televisão que, antes de qualquer apresentação, ensaiam como vão dizer o texto, é preciso também que a escola possibilite ao aluno momentos de leitura, treinos do texto para tal apresentação, para que não ocorra frustração na criança ao fazer sua leitura em voz alta. Esse é um exercício que deve ser enfatizado desde o início da alfabetização, pois possibilita ao aluno melhor compreensão textual e também desenvolve a oralidade.

Pela experiência adquirida durante o estágio-pesquisa, pode-se afirmar que é possível realizar na escola atividades de leitura oral, com atividades que estimulem a oralidade dos estudantes. Segundo Cagliari (2000, p. 169), "além de a leitura ter um valor técnico para a alfabetização, ela é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar". Há uma infinidade de textos que podem desenvolver a oralidade: poemas, trava-língua, quadrinhas, músicas, texto teatral. Além de possibilitar aos estudantes maior autonomia na oralidade, também desenvolvem a compreensão textual, dando-lhes a oportunidade de discussão não só do conteúdo do texto lido, mas também da sua forma, ou até mesmo recontar, com suas próprias palavras, o conteúdo do texto.

O desenvolvimento da linguagem de estudantes do terceiro ano do ensino fundamental

Os estudantes foram observados em todas as atividades de linguagem oral e escrita desenvolvidas em sala de aula, nas diversas áreas do currículo, tendo em vista o acompanhamento constante pelo professor-pesquisador, num diagnóstico permanente da situação em que se encontrava cada estudante, observando e registrando dificuldades e avanços ao longo do processo.

Após cada diagnóstico quinzenal, que apresentava a condição de cada estudante, era realizada uma diversidade de atividades visando a proporcionar um aprendizado significativo na vida dos estudantes. Segundo Sim-Sim (2001) "é imprescindível a motivação, esforço e prática do aluno e uma forma sistematizada específica de ensinar por parte do professor", para que ocorra aprendizagem de forma autônoma no processo da leitura e escrita.

No decorrer das atividades realizadas em todos os componentes curriculares, eram apresentados aos estudantes incentivos de leitura, como por exemplo, uma ficha onde os estudantes escolhiam um livro no cantinho de leitura da sala, ou pegavam no acervo de livros da escola. A cada livro lido, o aluno registrava na ficha, ao lado do nome do livro, se gostou ou não da história. Após a leitura, eles tinham o momento de recontarem a história lida, como também reescreverem. Segundo Sim-Sim (2001), para que ocorra uma mudança no processo da leitura e escrita, é preciso melhorar o ensino da leitura, incentivando as pessoas a lerem mais e, conseqüentemente, a escreverem com maior habilidade.

Dorneles (2012) afirma que a leitura, além de proporcionar aquisição de novos conhecimentos, fortalece a memória e possibilita a assimilação das normas que estruturam a língua, pois é lendo que se adquire a intimidade necessária para compreender as informações novas. A leitura e a escrita são atividades essenciais no processo de ensino, porque, quando o estudante não tem hábito de leitura, maior dificuldade sentirá na produção escrita.

Diante das leituras e produções realizadas pelos alunos, percebeu-se o quanto é importante proporcionar aos estudantes atividades que possibilitem o domínio e a automatização das normas de escrita. Em cada diagnóstico realizado, houve um fortalecimento do prazer pela leitura e pela formação de hábitos independentes.

Para elaboração do diagnóstico inicial do estágio em que se encontravam os alunos em relação à produção escrita, foi tomada como referência a classificação das fases da escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1986) e a classificação dos “erros” ortográficos, proposta por Cagliari (2000). Este diagnóstico foi tomado como parâmetro para a pesquisa-ação desenvolvida.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), são quatro as fases da evolução da criança no desenvolvimento da escrita: Pré-silábica; Silábica; Silábico-alfabética e Alfabética.

Analizando a evolução da escrita da criança, Cagliari (2000) aponta os possíveis “erros” ortográficos que podem ser encontrados. A maioria dos “erros” indicados pelo autor acontece quando a criança se encontra na fase silábico-alfabética ou na fase alfabética. Cagliari apresenta onze possibilidades de “erros” ortográficos: 1) transcrição fonética; 2) uso indevido de letras; 3) hipercorreção; 4) modificação da estrutura segmental das palavras; 5) juntura intervocabular e segmentação vocabular; 6) forma morfológica diferente; 7) forma estranha de traçar as letras; 8) uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas; 9) falta de acento gráfico; 10) uso indevido de sinais de pontuação; 11) problemas sintáticos.

No dia 21 de maio de 2013, foi feita a análise da produção escrita das crianças, observando as fases da escrita e os “erros” ortográficos.

Em relação aos “erros” ortográficos, houve uma incidência maior nos seguintes pontos: supressão de letras (40%); troca de letras (32%); acento gráfico (32%); acréscimo de letras (28%); uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas (20%); falta de sinais de pontuação (20%) e transcrição fonética (16%). Foram menos frequentes os erros: juntura intervocabular (8%), segmentação vocabular (4%) e forma estranha de traçar as letras (4%).

Os diagnósticos quinzenais foram atividades realizadas para a verificação do desenvolvimento da linguagem oral e escrita desenvolvidas em sala de aula, nas diversas áreas do currículo, tendo em vista o acompanhamento constante pelo professor-pesquisador, num diagnóstico permanente da situação em que se encontrava cada estudante, observando e registrando dificuldades e avanços ao longo do processo. Cinco estudantes foram escolhidos para a realização dos diagnósticos quinzenais por apresentarem dificuldades em diferentes níveis de aprendizagem e, de certo modo, representarem o conjunto da turma.

Nas primeiras aulas de leitura e escrita, mesmo a professora tendo um diálogo com a turma, não foi fácil a aceitação. Muitos alunos não queriam escrever, mas com a diversificação dos momentos de leitura em cada aula, os alunos começaram a interagir e a participar das atividades leitura e de escrita. Na primeira produção realizada com a turma, os estudantes escreveram apenas pequenas frases.

Em cada aula, os alunos eram incentivados a terem o prazer pela leitura para que eles expandissem as ideias na escrita. Aos poucos, os alunos foram se desenvolvendo nas produções escritas, porém aumentavam os "erros" ortográficos. À medida que os erros surgiam, a professora faziam as devidas correções usando o quadro, para que os estudantes observassem a escrita e revisassem seus textos. Assim ocorreu em todo o processo do ensino da leitura e escrita, com diversos momentos para que os alunos ampliassem suas habilidades tanto na leitura como na escrita.

Para motivar os estudantes, desenvolver o prazer pela leitura e pela escrita e oportunizar a leitura e a escrita, foram realizadas atividades como: teatro, leitura de contos, fábulas, histórias em quadrinhos, o que é? o que é? Quadrinhas, vídeos, músicas, histórias em *slides*, dramatizações, entre outras propostas.

O propósito principal da pesquisa-ação desenvolvida na quarta unidade do ano letivo de 2013 foi promover, da melhor forma possível, o desenvolvimento da linguagem dos estudantes, empreendendo atividades pedagógicas voltadas para a superação dos “erros” detectados no diagnóstico

inicial e nos demais diagnósticos de controle, realizados a cada quinzena de aula, com a análise da produção escrita diária dos estudantes.

A cada diagnóstico realizado quinzenalmente, os estudantes avançavam na escrita, mas, ao se envolverem mais na prática da escrita, escreviam mais e, conseqüentemente, aumentavam as possibilidades de "erros" ortográficos. Por fim, confrontando o diagnóstico inicial com o final (Quadro 1), verificou-se que houve avanços significativos em alguns aspectos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos estudantes.

Na análise dos erros ortográficos registrados no diagnóstico final, verifica-se uma incidência maior no acréscimo de letras (50%) e no uso indevido de letras (62%), aumentando esses percentuais em relação ao diagnóstico inicial. Deve-se considerar que, no diagnóstico inicial, os estudantes escreveram pequenos textos, mas, com as produções propostas diariamente, eles conseguiram maior fluência na escrita e, com isso, aumentaram a incidência de alguns erros ortográficos.

Quadro 1: Confronto entre os diagnósticos: inicial e final

Classificação	Diagnóstico inicial 23/03/2013		Diagnóstico final 23/11/2013	
	Nº de alunos	Percentual	Nº de alunos	Percentual
“Erros” ortográficos nos textos – Cagliari				
Transcrição fonética	4	16%	1	4%
Uso indevido de letras	-	-	15	62%
Modificação da estrutura segmental das palavras:				
Troca de letras	-	-	-	-
Supressão de letras	8	32%	7	29%
Acréscimo de letras	10	40%	12	50%
Inversão de letras	7	28%	5	20%
Juntura intervocabular	-	-	-	-
Segmentação vocabular	2	8%	1	4%
Forma morfológica diferente	1	4%	1	4%
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	1	4%	-	-
Acento gráfico inadequado	5	20%	4	16%
Falta de acento gráfico	8	32%	3	12%
Uso inadequado de sinais de pontuação	5	20%	2	8%
Total de alunos da turma	25		25	

Fonte: trabalhos realizados em sala de aula com os alunos, no ano letivo de 2013.

Verificou-se uma incidência menor em vários “erros”: na troca de letras (29%), acentos gráficos (12%), acréscimo de letras (20%), uso indevido

de letras maiúsculas e minúsculas (16%), sinais de pontuações (8%), transcrição fonética (4%), juntura intervocabular (4%), segmentação intervocabular (4%).

No confronto entre o diagnóstico inicial e o diagnóstico final (Quadro 1), verificam-se menores percentuais de erros no último diagnóstico. Merece destaque o erro de “falta de acento gráfico” que passou de 36% para 12%, uma redução de vinte pontos. Houve também redução percentual nos seguintes erros: transcrição fonética (de 16% para 4%); supressão de letras (de 32% para 29%); inversão de letras (de 28% para 20%); segmentação vocabular (de 8% para 4%); acento gráfico inadequado (de 20% para 16%); uso inadequado de sinais de pontuação (de 20% para 8%).

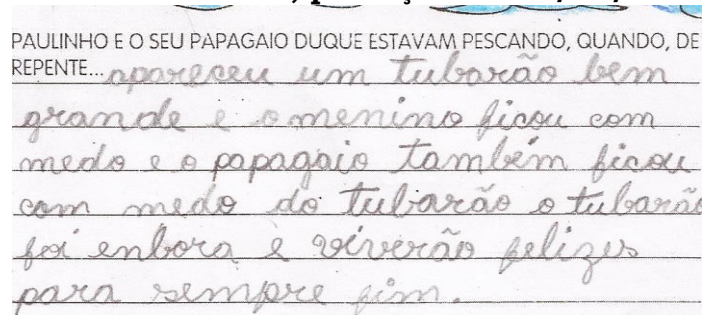
Analisando os trabalhos de cada aluno, realizados em sala, verificou-se uma aprendizagem significativa no desenvolvimento da linguagem escrita. Dentre esses, os dois trabalhos do Estudante B, realizados nos dias 21/05/2013 (Figura 1) e 26/11/2013 (Figura 2), ilustram o desenvolvimento da linguagem alcançado pela turma e apresentam produções de um dos alunos que mais evoluiu durante o estágio-pesquisa.

Figura 1 - Texto do Estudante B, terceiro ano do ensino fundamental, oito anos de idade, produção em 21/05/2013



Fonte: Trabalho produzido em sala de aula

Figura 2 - Texto do Estudante B, terceiro ano do ensino fundamental, oito anos de idade, produção em 26/11/2013



Fonte: Trabalho produzido em sala de aula

Para possibilitar essa evolução, o professor-pesquisador proporcionou aos alunos uma diversidade de leitura e de atividades que os pudesse motivasse a ter prazer em ler. Para isso, a sala de aula foi transformada num ambiente que aproximasse os estudantes da leitura, ferramenta que emancipa o sujeito, possibilitando condições de aprendizagem, principalmente em produção espontânea.

Alguns alunos evoluíram mais que os outros, porque, além de serem motivados em sala de aula, eles tiveram um acompanhamento dos pais em casa determinando momentos de leitura. Os que não evoluíram ou que apresentaram pouca mudança na produção escrita não avançaram por ser uma sala numerosa (vinte cinco alunos) e não possibilitar ao pesquisador dar uma atenção maior a cada um dos alunos da turma. Essas eram crianças que, em casa, não tinham pessoas que pudessem acompanhar e ajudar em suas dificuldades.

Para que esses estudantes avançassem melhor, seria preciso que, em turno oposto, tivessem atividades de intervenção focadas nas dificuldades apresentadas como: troca de letras, falta de pontuação, supressão de letras, forma estranha de traçar letras, falta de coerência textual, leitura silenciosa e leitura oral.

Como resultado final, houve avanço na linguagem oral e escrita dos estudantes. Alguns estudantes que só escreviam pequenas frases e só sabiam copiar, mesmo alguns apresentando "erros" ortográficos, evidenciaram um avanço significativo no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Os estudantes passaram a escrever textos com coerência. Como exemplo, destacam-se doze dos vinte e cinco estudantes, cujos textos foram selecionados para participar da publicação do livro "Aventuras da tartaruga voadora e outras histórias" (LEITE, 2013). Enfim, para os estudantes, para a professora e para a gestão da escola, houve um avanço satisfatório na aprendizagem dos educandos. Terminado o ano letivo, noventa e dois por cento da turma foi aprovada em todos os componentes curriculares, ficando dois alunos de recuperação nas disciplinas de Matemática e Informática, mas foram aprovados pelo Conselho de Classe.

Considerações finais

A linguagem oral e a escrita são temas dos mais presentes nas discussões sobre a educação nacional. A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não se conseguiu que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes.

Nessa pesquisa constatou-se que o desenvolvimento da linguagem e da escrita é um dos fatores mais importantes no processo educativo, pois interfere diretamente nos resultados de aprendizagem. Percebeu-se que a maioria dos alunos que obteve um bom desempenho em relação à produção textual, além de ter sido motivada em sala de aula, teve um acompanhamento frequente dos pais na realização das atividades em casa e nas leituras de livros indicadas em sala de aula.

Foi possível perceber também que os alunos com maiores dificuldades e sem muita evolução na escrita, não tiveram acompanhamento da família e nem foram por ela incentivados a ler. A própria sala de aula não contribuiu para uma maior atenção a esses alunos, pois a quantidade de alunos em sala não permitia ao professor pesquisador um acompanhamento individualizado constante a todos.

O professor é o principal agente educativo no espaço escolar, por isso as melhorias no ensino terão mais chances de ocorrer se a ele forem dadas condições adequadas de trabalho. Além de boas condições de trabalho, o professor precisa estar atento ao compromisso social e político com o seu trabalho, no sentido de superar as dificuldades e garantir o sucesso do aluno. Daí é que nasce a necessidade da pesquisa-ação, que foi o método utilizado neste trabalho, pois ficou constatado que, através da pesquisa-ação, o professor pesquisador tem condições de analisar melhor sua prática pedagógica e as particularidades dos educandos.

Após os estudos bibliográficos e o estágio-pesquisa, conclui-se que a escola não oferece condições favoráveis para a execução de projetos que

estimulem o gosto pela leitura e que alguns fatores contribuem para o fracasso na leitura, dentre eles: metodologia de ensino inadequada; pouco tempo em sala de aula; e falta de hábito de leitura no ambiente onde o aluno está inserido, tendo como consequência a desmotivação do aluno na hora de se dedicar à leitura.

É preciso lutar para que as escolas atuais criem condições favoráveis para a formação de sujeitos leitores. Os alfabetizadores precisam aprender mais sobre a leitura: o que é o leitor; o que é o processo de leitura; as relações que envolvem o poder; ser leitor; e ainda o quanto é determinante a forma como o educador trabalha a leitura para que haja, posteriormente, a busca necessária de respostas pelos leitores. Com o estágio-pesquisa ficou claro que é possível realizar um trabalho que estimule o ato de ler para um maior desenvolvimento da escrita.

Em relação à prática docente realizada no período do estágio, foi completamente diferenciada das anteriores. Colocar em prática os conhecimentos teóricos possibilitou um trabalho contextualizado em todos os conteúdos. Isso melhorou a prática docente e também proporcionou aos estudantes uma melhor aprendizagem.

Com o estágio-pesquisa, a forma de ensinar mudou totalmente para os professores pesquisadores, pois as aulas realizadas antes deste período eram mecânicas e sem significação para o aprendizado dos estudantes que, na maioria das vezes, só faziam cópias, não escreviam espontaneamente nem exercitavam sua criatividade.

O tema abordado neste trabalho é de grande importância para os estudiosos do desenvolvimento da linguagem oral e escrita no Ensino Fundamental. Não é possível concluir, em um pequeno período letivo, o ensino da leitura e da escrita, pois esse é um processo que, na proposta escolar, deve ser acelerado nos três primeiros anos e continuado nos anos seguintes. Que este trabalho sirva de incentivo para a realização de novos estudos, dando continuidade ao que aqui foi iniciado.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como alternativa para análise da Prática docente. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2004. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t047.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

ARENA, Adriana Pastorello Buim Aparências e essência no ensino da leitura. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, Porto de Galinhas, 21 a 24 de Outubro de 2012. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://35.reuniao.anped.org.br/trabalhos/111-gt10>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997, 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CARVALHO, José Antonio Brandão; BARBEIRO, Luis Filipe. Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 18, n. 54, p 609-628, jul/ set. 2013.

DORNELES, Darlan Machado. A leitura e escrita no ensino de língua portuguesa. **Anais do SIELP**. Volume 2, Numero 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/93.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim (Org.). **Aventuras da tartaruga voadora e outras histórias**. Vitória da Conquista: Gráfica LaserSet, 2013.

SIM-SIM, Inês. A formação para o ensino da leitura. In: _____. A formação para o ensino de língua portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Cadernos de Formação de Professores**, n. 2, 2001, p.51-64, Porto Editora.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, N. 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

CAPÍTULO 12 - DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NUMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

*Marly Batista Chagas de Oliveira*⁴¹

Resumo: A leitura e a escrita são duas das principais formas de comunicação e, ao mesmo tempo, as dificuldades que os alunos enfrentam para a aquisição destas habilidades são as principais queixas dos professores com relação, principalmente com relação à escrita. Resultado de uma pesquisa bibliográfica com alguns traços de experiências vivenciadas em sala de aula, este capítulo aborda as causas e consequências dos distúrbios de aprendizagem oral e escrita, numa visão Psicopedagógica.

Palavras-chave: Distúrbios. Linguagem oral. Linguagem escrita.

Introdução

Apesar da abordagem sobre os distúrbios da linguagem oral e escrita não ser tão atual, é muito comum nas escolas encontrar crianças com tais dificuldades e ao mesmo tempo, professores despreparados para lidar com essa situação, ou seja, tais profissionais não reconhecem as causas e consequências desses distúrbios e, ao mesmo tempo, não conseguem identificar o momento adequado para fazer o diagnóstico com a finalidade de detectar a causa do “não aprender”.

A aquisição da linguagem oral e escrita é de fundamental importância para a humanidade, pois é através delas que o ser humano consegue se comunicar. Esta comunicação permite a ele adentrar ao mundo das descobertas, isto é, penetrar em diversas culturas, criar, experimentar, em outras palavras, a linguagem oral e escrita são as principais responsáveis pelo mundo globalizado em que vivemos hoje.

Tendo por base estudos bibliográficos e experiências vivenciadas, pode-se afirmar que a aquisição da linguagem oral não começa nas escolas, uma vez que a criança começa a falar muito antes de adentrar uma instituição educacional. Embora algumas crianças ocupem o espaço educacional desde bebê, aquelas que frequentam a creche, a linguagem oral

⁴¹ Pós-Graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus XII*. E-mail: batista.chagas@bol.com.br.

também é desenvolvida na mesma proporção entre aquelas que não a frequentam. O objetivo deste trabalho não é fazer uma comparação entre as crianças que frequentam a creche e as que não frequentam, mas afirmar que, para a criança desenvolver a linguagem oral, não é necessária uma instituição educacional. Esta apenas aperfeiçoa esse tipo de linguagem.

Este capítulo reflete sobre os distúrbios da aprendizagem na linguagem oral e escrita, com um olhar psicopedagógico à luz da teoria de Moraes (2006), Paín (1985), Zorzi (2009) e Zorzi; Capellini (2009) que intensificam seus estudos sobre os problemas de aprendizagem voltados para a leitura e a escrita. Desse modo, é o resultado de uma pesquisa bibliográfica que dá ênfase às causas e consequências dos distúrbios da aprendizagem oral e escrita, na medida em que, com todo o avanço científico nessa área, ainda se depara, nas escolas, com muitos professores que não estão preparados em lidar com essas crianças.

Este capítulo está dividido em seções e subseções. A primeira seção é uma abordagem sobre a aquisição da linguagem oral e escrita, isto é, os passos que a criança percorre para adquirir a linguagem. A segunda seção ressalta as causas dos distúrbios de aprendizagem oral e escrita. A terceira seção é uma análise sobre os distúrbios da leitura e a quarta seção está dividida em subseções e aborda os distúrbios da escrita, dentre eles: disgrafia, disortografia e dislexia.

A criança e a aquisição da linguagem oral e escrita

A linguagem oral e escrita é o meio pelo qual o ser humano se comunica. Sem ela, jamais haveria comunicação. Saber ler e escrever é tão importante quanto o alimento na vida do indivíduo, pois as pessoas que não dominam essas duas funções apresentam sérias dificuldades para conviver no meio social, na medida em que elas estão presentes nas pequenas coisas que fazemos no nosso dia-a-dia como: acessar uma conta em banco, fazer compras, viajar etc.

A aquisição da linguagem oral e escrita é de fundamental importância para que o indivíduo possa se comunicar. Essa comunicação implica fazer

novas descobertas, conhecer o mundo, quebrar fronteiras, e isto é conviver em sociedade.

Ao abordar a aquisição da linguagem não se pode negar algumas teorias. A teoria behaviorista, por exemplo, centra-se na ideia de estímulo-resposta-reforço. Na aquisição da linguagem, não é diferente na medida em que o ambiente é o próprio estímulo e cabe à criança oferecer as respostas que constituem o conhecimento adquirido por ela. Outra teoria que defende a ideia do desenvolvimento do indivíduo através de sua relação com o meio é a interacionista, tendo Vygotsky como principal autor.

Na teoria cognitivista iniciada por Piaget, são levados em consideração os processos cognitivos, ou seja, há uma sincronia da evolução da linguagem com o desenvolvimento da cognição, ambos tendo o meio como principal responsável. Piaget propõe quatro estágios de desenvolvimento em que está incluída a aquisição da linguagem:

Sensório-motor (0 a 2 anos) - a criança estabelece contato direto com o meio, sem representações.

Pré-operatório (2 a 7 anos) - é a fase do simbolismo e da representatividade.

Operatório-concreto (7 a 11 anos) - as crianças possuem linguagem socializada e já são capazes de compreender regras.

Operatório-formal (11 anos em diante) - a criança atinge o nível elevado da estrutura cognitiva.

A teoria inatista, proposta por Chomsky, diverge totalmente das anteriores. Os teóricos desta linha defendem a ideia de que a fala é uma herança genética, ou seja, que toda criança já nasce com uma gramática inata, sem necessidade de estímulo para desenvolver a linguagem.

Atualmente, a neurociência traz grandes contribuições para a compreensão da relação existente entre linguagem e cérebro e como de fato acontece a linguagem.

Embora a aquisição da linguagem escrita seja, de certa forma, a reprodução da linguagem verbal, geralmente a sistematização da escrita se

dá numa instituição escolar, enquanto que a linguagem oral a criança adquire nos primeiros anos da infância.

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela deveria fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio das pessoas que falavam e aprendeu. (CAGLIARI, 2000, p. 47).

No período pré-escolar, as crianças devem desenvolver algumas habilidades necessárias à alfabetização e, de certa forma, relacionadas ao desempenho na linguagem oral ou escrita. A carência de tais habilidades pode acarretar problemas futuros e pode estar relacionada a distúrbios de aprendizagem. Dentre essas habilidades encontra-se, segundo Moraes (2006): imagem corporal, lateralidade, conhecimento de direita e esquerda, orientação espacial, orientação temporal, ritmo, análise-síntese visual e auditiva, habilidades visuais específicas, acompanhamento visual, coordenação viso-motora, memória cinestésica, habilidades específicas auditivas e linguagem oral.

Embora muitos professores de Educação Infantil ignorem tais habilidades e deem um salto, introduzindo de imediato a escrita sistemática na Educação Infantil, talvez por desconhecerem a importância de tais requisitos, vale ressaltar que é através do corpo que a criança se comunica, por isso, é de fundamental importância que, antes, ela conheça as partes do corpo e adquira noção de direita e esquerda, bem como se oriente no tempo e no espaço. Além disso, o conhecimento dos órgãos dos sentidos e suas funções é outro ponto crucial para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois são eles que permitem a comunicação.

Antes que a escrita possa ser usada como instrumento para representar a linguagem oral, passa por estágios que coincidem com o desenvolvimento geral da criança. Estes estágios marcam fases do desenvolvimento, cuja evolução

depende também da exercitação da atividade gráfica. (MORAES, 2006, p. 103).

Outro ponto a ser destacado diz respeito aos métodos de ensino aplicados, pois é papel do professor averiguar a metodologia mais adequada para ser aplicada em sala de aula. Na escolha da metodologia é preciso saber, sobretudo, se a criança tem maturidade para resolver as atividades propostas, ou seja, se ela foi preparada para isso.

Segundo Ajuriaguerra (1997) apud Moraes (2006), quatro fatores interferem decisivamente no processo gráfico: desenvolvimento da motricidade, desenvolvimento mental em seu aspecto global e específico, desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento sócio-afetivo. A falta de desenvolvimento dessas habilidades pode ocasionar problemas com relação à aprendizagem e gerar alguns tipos de distúrbios.

Causas dos distúrbios da aprendizagem

Entre uma série de fatores responsáveis pelos distúrbios de aprendizagem pode-se citar a falta de maturidade para iniciar o processo de alfabetização, que é bem comum acontecer nas escolas.

A maioria das escolas de Educação Infantil não respeita a fase em que a criança se encontra e, logo no início da pré-escola, introduz de imediato a criança na escrita sistematizada sem que ela antes adquira certas habilidades necessárias à alfabetização.

Em relação à aquisição da escrita, por exemplo, por ser uma aprendizagem complexa, a criança deve percorrer todo um caminho antes para a sistematização dessa linguagem, ou seja, a construção da linguagem escrita não tem início a partir do momento que a criança começa a grafar, mas é preciso, antes de tudo, que ela seja preparada para esse momento, pois um bom desempenho na escrita exige da criança coordenação motora, lateralidade, noções de direita e esquerda, orientação espacial e temporal, noções que deverão ser adquiridas na Educação Infantil, fase que antecede a alfabetização. Além disso, outro ponto crucial que a criança precisa superar, antes de iniciar o processo de alfabetização, é a fase do realismo

nominal lógico, pois, nesta fase, a criança ainda não consegue fazer a relação entre a palavra falada e a palavra escrita.

Outra variável importante no processo de maturação é o desenvolvimento cognitivo. Para que a criança aprenda a ler e escrever deve ter atingido um estágio de desenvolvimento cognitivo tal, que lhe permita compreender a relação entre palavra falada e escrita, ou seja, deve ter ultrapassado a fase do realismo nominal lógico. (MORAES, 2006, p.66).

Ainda sobre as causas dos problemas de aprendizagem com relação à leitura e à escrita, outro fator que merece ser questionado diz respeito aos métodos de ensino inadequados. Na maioria das vezes, as escolas costumam seguir certos modismos e adotar métodos de ensino que estão sendo divulgados na mídia ou que estão no auge, sem antes avaliar se aquele método favorece ou não o aprendizado das crianças daquela determinada escola, turma ou até mesmo de um caso específico, pois cada indivíduo tem uma forma diferente de aprender. Desse modo, vale ressaltar que a escola, nem tampouco o professor, não pode ser arcaico ao escolher o método de ensino. Ao me referir ao arcaísmo, de modo algum estou condenando os professores que fazem uso do método tradicional, mas daqueles que não conseguem quebrar paradigmas, ou seja, são inflexíveis, acreditam em um único método e aplicam este em todas as turmas em que trabalham, classificando os alunos como homogêneos.

Essa reflexão permite analisar e identificar as vantagens e desvantagens de cada método e qual o momento certo para aplicá-lo. Além disso, não é necessário que a escola adote apenas um método, mas que ela seja inteligente a ponto de identificar aqueles mais viáveis, isto é, que melhor contribuem para o aprendizado dos alunos.

Os fatores emocionais também influenciam no desenvolvimento da aprendizagem. Alguns são classificados como a causa do fracasso escolar, enquanto outros, a consequência. Parafraseando Monroe (1935) *apud* Moraes (2006), algumas possíveis causas dos transtornos emocionais podem preceder dificuldades para aprender, dentre elas: a superproteção dos pais à criança criando uma relação de dependência; as exigências sociais dos pais e

da escola para que as crianças aprendam a ler e escrever sem que esteja preparada tanto física, quanto emocional e cognitivamente.

Além desses fatores, muitos outros estão relacionados ao fato do não aprender, como por exemplo, a depressão e a ansiedade. No contexto atual são inúmeros os casos de crianças com depressão. Algumas porque perderam entes queridos, outras que não conseguem aceitar ou conviver com a separação dos pais ou até mesmo aquelas que são muito carentes e que não recebem apoio familiar.

Crianças muito ansiosas também podem apresentar dificuldades para aprender. Quando uma criança se apresenta nesse estado, não consegue concentração, fator de fundamental importância para a aquisição da aprendizagem.

Paín (1985) aponta quatro fatores fundamentais que precisam ser levados em consideração no diagnóstico de um problema de aprendizagem: fatores orgânicos, fatores específicos, fatores psicógenos e fatores ambientais.

Segundo a autora supracitada, quando o organismo apresenta uma boa equilíbrio, o sujeito defende o exercício cognitivo. Por isso, é necessário identificar se este se alimenta corretamente em quantidade e qualidade, pois o *déficit* alimentar crônico produz uma distrofia generalizada que abrange sensivelmente a capacidade de aprender. Além de uma alimentação equilibrada, também são fatores importantes o abrigo e o conforto para o sono, bem como o espaço para as crianças vivenciarem suas experiências.

Os fatores específicos estão relacionados a uma indeterminação na lateralidade do sujeito que, segundo Paín (1985), pode ser natural, hereditária ou culturalmente pautada. Eles atingem principalmente a percepção motora afetando a aprendizagem da linguagem e sua articulação com a lecto-escrita. Como exemplo de um fator específico, cita a dislexia.

Os fatores psicógenos dizem respeito à subjetividade da criança. Ao abordar esse fator, Paín (1985) mostra como certas questões subjetivas podem afetar o aprendizado. A autora toma como suporte teórico o texto “Inibição, sintoma e angústia” de Freud que faz uma diferenciação entre

inibição, sintoma e angústia. A inibição é atribuída por Freud à diminuição da função, localizada por Paín como a diminuição da função da aprendizagem, enquanto que o sintoma seria a transformação de tal função.

No tocante aos fatores ambientais, estes estão relacionados ao meio ambiente material do sujeito, ou seja, que condições estão sendo oferecidas a ele tanto em qualidade, quanto em quantidade, para que haja aprendizagem. Ao realizar esse diagnóstico, é necessário identificar as características de moradia, do bairro, da escola, a disponibilidade e acesso aos lugares de lazer e de esportes, bem como aos diversos canais de cultura.

Distúrbios da leitura

Para a aquisição da leitura, faz-se necessário que a criança envolva no mínimo dois sentidos: o visual e o auditivo. É através dos olhos e dos ouvidos que o indivíduo consegue captar as informações.

Quando a criança entra na escola, ela é surpreendida com uma variedade de informações. Essas informações serão captadas e processadas pelo cérebro somente se ela conseguir visualizar e ouvir. Caso contrário, pode se afirmar que não houve uma comunicação e muito menos aprendizagem.

Na Educação infantil, um exemplo de atividade que envolve leitura são os contos literários. Ao lê-los o professor precisa ser lúdico a ponto de despertar na criança a curiosidade tanto visual quanto auditiva. Para saber se houve uma aprendizagem significativa, a criança, posteriormente, deve ser capaz de recontá-lo, usando sua própria linguagem. Se a criança não foi capaz de realizar tal atividade, pode-se afirmar que algo de errado aconteceu que pode estar relacionado à metodologia aplicada ou a criança pode apresentar algum distúrbio de leitura relacionado à dificuldade de discriminação auditiva ou visual.

Nesse contexto, o professor precisa tomar bastante cuidado para não tirar conclusões precipitadas, pois o diagnóstico de uma criança com distúrbio deve ser feito por um especialista. Entretanto, cabe ao professor, uma vez percebidas certas anormalidades, encaminhar a criança ao

profissional adequado. Caso na escola não exista esse tipo de profissional, é papel do professor comunicar o problema ao gestor da instituição.

Voltando à questão do distúrbio da leitura, um indivíduo que apresenta dificuldade de discriminação auditiva, acaba confundindo e até trocando algumas letras. As trocas mais comuns ocorrem entre consoantes surdas e sonoras. Exemplo: troca o F(faca) pelo V(vaca). Entre vogais nasais e orais. Exemplo: en (então) por e (etão).

Na leitura, as trocas que ocorrem devido às dificuldades de discriminação auditiva envolvem sons acusticamente próximos. A confusão entre estes sons está intrinsecamente relacionada com o ponto de articulação de cada um no momento da emissão sonora. (MORAES, 2006, p. 88).

Os alunos que apresentam distúrbio de leitura relacionado à discriminação visual são aqueles que, provavelmente, não desenvolveram, na educação infantil, noções de direita e esquerda, em cima e embaixo, fatores de fundamental importância para um bom desempenho tanto na leitura quanto na escrita. A carência dessas noções pode levar a criança a apresentar dificuldades no reconhecimento das letras, trocando-as. Exemplo: troca o “u” pelo “n”, o “p” pelo “q” etc.

Outro fator que merece destaque no que diz respeito aos distúrbios da leitura e que é tão comum nas escolas é a falta de compreensão da leitura. De acordo com Moraes (2006, p. 98),

a compreensão da leitura pode ser dividida em três níveis: compreensão literal, que engloba a compreensão das ideias propostas no texto; a compreensão inferencial, que pressupõe a análise das ideias que não estão contidas no texto, e baseia-se na intuição ou na experiência do leitor. E o último nível é a compreensão crítica, que é o posicionamento do leitor frente ao que é lido.

Para a criança compreender aquilo que foi lido, é preciso, antes de tudo, saber ler, isto é, ler fluentemente, pois se ela tem dificuldade em decodificar, faz uma leitura silabada, não respeita os sinais de pontuação, dificilmente compreenderá aquilo que foi lido. Além disso, um bom leitor precisa compreender não só aquilo que foi lido, mas saber relacioná-los com

o contexto e fazer uma análise crítica diferenciando os pontos positivos dos negativos, bem como o que aquele texto traz de contribuição para a vida do leitor.

Distúrbios da escrita

Os distúrbios da escrita são estudados por diversas áreas do conhecimento e nem sempre as concepções convergem, pois há diferentes tipos de abordagens para explicar isso. A Psicologia tem uma concepção que é diferente da Fonoaudiologia e da Linguística.

Embora, em nosso senso comum a escrita seja, basicamente, a representação da linguagem oral, vale ressaltar que, para que a criança consiga fazer essa representação, faz-se necessário que ela passe por diversos estágios que antecedem a aquisição da escrita. Nesses estágios, a criança adquire habilidades específicas, necessárias à aprendizagem da linguagem oral e escrita. Como já foram reportadas anteriormente, tais habilidades deverão ser adquiridas na Educação Infantil. A carência do desempenho em algumas habilidades pode levar a criança a apresentar sérios problemas relacionados à escrita.

A língua oral caracteriza-se pela variação e difere da escrita não apenas em termos de sistema fonológico/fonético e ortográfico, mas em termos de características lexicais, morfológicas e sintáticas. Nesse sentido, a escrita não pode ser tida como uma mera representação da língua oral, por mais que algumas ocorrências no ambiente de aprendizagem nos levem a concluir que algumas crianças e adultos escrevem como falam, esta não é a base das relações entre as faculdades da fala, leitura e escrita. (CAMARGO; NAVAS, 2009, p. 108).

Ajuriaguerra (1997) *apud* Moraes (2006), a partir de seus estudos experimentais, chegou à conclusão de que o grafismo passa por três estágios de evolução: o **pré-caligráfico** que se situa entre os 5/6 anos até os 6/7 anos e apresenta como principal característica a incapacidade motriz para a realização de perfeitos traçados gráficos. O estágio **caligráfico infantil** situa-se entre os oito e dez anos, é a fase em que a criança já domina as principais

dificuldades de pegar e manejar os instrumentos gráficos, mas tende a reproduzir corretamente os modelos que lhe são apresentados. A fase pós-caligráfica situa-se dos 11 anos em diante e é a forma da criança registrar, com maior precisão, a escrita. Nessa fase o registro é feito com mais autonomia, rapidez, bem como postura correta de pegar no lápis.

Além de todas essas habilidades para o desempenho da linguagem escrita, a criança também precisa dominar a ortografia, um dos fatores mais difíceis, pois os erros ortográficos ocorrem com muita frequência nas nossas escolas, na medida em que a escrita da Língua Portuguesa apresenta diferentes graus de complexidade.

Disgrafia

Segundo Ajuriaguerra (1997) apud Moraes (2006), a disgrafia é uma deficiência na qualidade do traçado gráfico, que não tem como causa um “*déficit*” intelectual e/ou neurológico. São crianças que apresentam escrita ilegível que, conseqüentemente, acarretará em problemas no desenvolvimento escolar.

Assim como foi citado anteriormente sobre a necessidade do domínio de algumas habilidades sobre a aquisição da escrita, dentre elas o desempenho da coordenação motora, a disgrafia pode ser o resultado da carência de tal habilidade, na medida em que a criança não consegue grafar com clareza e precisão as letras. Outro fator que merece destaque, diz respeito à orientação espacial, pois a criança disgráfica, além de apresentar uma letra ilegível, não consegue organizar as letras e muito menos a página, além de ora escrever as letras grandes demais, ora muito pequenas e com formatos variados.

Disortografia

Um dos maiores desafios da Língua Portuguesa é escrevê-la corretamente de forma convencional, isso porque o português apresenta uma série de regras que dificultam a aprendizagem. Lemle (1987) afirma que

nem sempre há um casamento monogâmico entre sons e letras, pois, na Língua Portuguesa, pode haver uma poligamia e até mesmo uma arbitrariedade na escrita ortográfica das palavras.

Nesse contexto, ao fazer uso da escrita, as crianças se deparam com uma série de dificuldades e acabam por apresentar uma variedade de erros ortográficos. Entretanto, esses tipos de erros podem ser considerados comuns a depender de que tipo de conhecimento o aluno já adquiriu no tocante às regras ortográficas, bem como a maturidade que tem para compreender a complexidade do registro da linguagem escrita e se o ambiente favorece a aquisição da escrita. Para Kiquel (1985) *apud* Moraes (2006), ao se falar em disortografia, três critérios básicos devem ser levados em consideração: o nível de escolaridade, a frequência e os tipos de erros. Esses fatores supracitados são os principais pontos a serem observados na criança, ao fazer um diagnóstico para detectar se ela é ou não uma criança disortográfica.

O que se observa é que os desvios ou distúrbios de ortografia estão caracterizados não, necessariamente, por tipos diferentes de erros, mas sim, predominantemente, pelo modo como se desenrola o próprio processo de aquisição da escrita. Isto significa, basicamente, ausência, dificuldade ou lentidão acentuada no sentido de gerar e generalizar hipóteses que, sucessivamente, permitam a apreensão cada vez mais aprofundada da escrita. Em outras palavras, a criança pode estabilizar hipóteses elementares e insuficientes a respeito da ortografia; ter dificuldade para generalizar hipóteses que, sucessivamente, permitam a apreensão cada vez mais aprofundada da escrita. Em outras palavras, a criança pode estabilizar hipóteses elementares e insuficientes a respeito da ortografia; ter dificuldade para generalizar novos conhecimentos; construir hipóteses atípicas ou demonstrar um ritmo de aprendizagem muito lento, mesmo quando exposta a um ambiente favorável para a aprendizagem. Consequentemente o número de erros tenderá a ser maior e mais diversificado do que os encontrados em crianças com o mesmo nível de escolaridade. (ZORZI, 2009, p. 206).

Grompone 1977 (1980) *apud* Moraes (2006) permite analisar a ortografia em chaves que englobam os aspectos fonemáticos das palavras e da palavra em relação à frase. Essa classificação estrutural é baseada numa hierarquização das dificuldades ortográficas. A **chave primária**, a relação

som-letra é unívoca. São erros que acontecem em crianças que estão iniciando a alfabetização. A chave **secundária** caracteriza-se pela não correspondência unívoca entre som e letra enquanto que, a chave **terciária** é mais complexa e é nesta que estão os erros referentes à troca de letras, omissões, obscurecimento de fonemas etc.

Diante do que foi exposto acima, é de fundamental importância que os erros dos alunos sejam analisados de forma qualitativa, pois o que deve ser levado em consideração são os tipos de erros ortográficos e não a quantidade de erros.

Dislexia

Sobre a dislexia, diversos estudos foram feitos. Apesar de alguns autores divergirem com relação às causas desta, segundo Moraes (2006), “Todos os estudiosos concordam, que a dislexia é um termo que se refere às crianças que apresentam sérias dificuldades de leitura e, conseqüentemente, de escrita apesar de seu nível de inteligência ser normal ou estar acima da média”. Desse modo, vale ressaltar que uma criança disléxica pode apresentar outras habilidades que devem ser reforçadas e incentivadas pelo professor.

Catts e Kahmi (1999) apud Zorzi e Capellini (2009) descrevem “a dislexia como um distúrbio de desenvolvimento da linguagem cuja característica principal é a dificuldade no processamento fonológico, que faz com que a criança portadora deste transtorno fracasse na aprendizagem da decodificação das palavras escritas”. Porém ressaltam que, apesar de muitas delas apresentarem problemas de compreensão da leitura, são os *déficits* na decodificação os fatores que mais contribuem para estes problemas.

Para Johnson e Myklebust (1983 apud Moraes, 2006, p. 19), a dislexia raramente é encontrada de forma isolada.

As dificuldades severas para ler e escrever corretamente a língua falada encontra-se associadas a outros distúrbios como: distúrbios de memória, distúrbios de memória para

sequência, orientação esquerda – direita orientação temporal, imagem corporal, escrita e soletração, distúrbios topográficos e distúrbios no padrão motor.

A criança disléxica que apresenta distúrbios de memória e distúrbios de memória para sequência tem dificuldade para recordar algo que aconteceu, bem como memorizar letras, números e associar letra e som. A orientação esquerda-direita diz respeito à dificuldade em identificar tais noções no próprio corpo e, na maioria das vezes, esses problemas se estendem à própria escrita de letras que são diferenciadas apenas pela posição, como é o caso do *b* e do *d*. Além disso, muitos disléxicos não conseguem se situar no tempo e muito menos registrar a imagem do seu próprio corpo de forma coerente. Quanto à escrita e soletração, estas são duas das maiores dificuldades dos portadores de dislexia, na medida em que estes não conseguem relacionar letras com sons. As crianças com distúrbios topográficos, por não conseguirem se orientar no espaço, dificilmente irão se situar em materiais gráficos como em mapas, por exemplo. Os distúrbios do padrão motor acontecem em crianças que não conseguem praticar algumas ações com equilíbrio como pular, correr, se equilibrar, dentre outras.

Considerações finais

Analisar os distúrbios da linguagem oral e escrita foi uma forma de conhecer cada vez mais e de entender certas angústias, tanto da escola, quanto dos professores e também dos alunos que tem enfrentado tais problemas, na medida em que qualquer distúrbio pode ser motivo de desmotivação, limitação e até de desistência.

Embora falemos tanto de distúrbio da linguagem oral e escrita, nem sempre os nossos alunos podem ser classificados como portador deles, pois a aquisição da Língua Portuguesa, mais precisamente a língua escrita de forma convencional, requer o conhecimento de algumas regras e até mesmo de memorização. Nesse contexto, alguns problemas, até então considerados como distúrbios, podem ser apenas problemas ortográficos.

A experiência de escrever sobre os distúrbios da linguagem oral e escrita, baseada na leitura de diversos autores, e as experiências vivenciadas na instituição educacional foram de fundamental relevância para o aprendizado desse tema, visto que ler já é uma forma de adentrar o mundo do conhecimento e escrever sobre aquilo que foi lido contribui para ampliar e consolidar, cada vez mais tais conhecimentos.

Esse capítulo é também uma motivação a mais para os professores que, na maioria das vezes, se deparam com crianças, em sala de aula, que apresentam dificuldades e, muitas vezes, sequer conseguem identificar tais problemas. Embora o diagnóstico deva ser feito por um especialista ou por especialistas, visto que certos distúrbios requerem a avaliação de mais de um profissional, esse texto dá margem para identificar traços de uma criança com distúrbios de aprendizagem oral e escrita para, se necessário e possível, encaminhá-lo ao profissional adequado.

Não deixa de ser uma contribuição para o campo científico, pois, embora se saiba que as produções sobre distúrbios da linguagem oral e escrita não sejam tão atuais, há ainda muitos profissionais da área de educação que desconhecem as causas e consequências de tais distúrbios e como identificá-los.

Referências

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CAMARGO, Zuleica; NAVAS, Ana Luíza Gomes Pinto. Fonética e Fonologia aplicadas à aprendizagem. In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita**: desafiando a aprendizagem. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

MORAES, Antônio Manuel Pamplona. **Distúrbios da aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. 12. ed. São Paulo: Edicon, 2006.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

ZORZI, J. L. A alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.).

Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009.

ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita:** letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009.

CAPÍTULO 13 - O ENSINO E A CONCEPÇÃO DE MÚSICA NOS DOCUMENTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁXIS DOCENTE

*Ana Laura Nunes Yañez*⁴²
*Isamar Marques Cândido Pales*⁴³

Resumo: Este trabalho faz inicialmente uma abordagem contextualizada do ensino por meio da música na Educação Infantil e busca nos documentos, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dentre outros, os conceitos e as reflexões que estes fazem sobre o ensino da música e como se concretiza na escola de Educação Infantil, bem como sua influência na formação dessas crianças a partir, principalmente, do que se diz sobre ensino e aprendizagem e da noção de música, mediante as observações feitas durante o período de estágio realizado como parte da formação do curso de licenciatura em Pedagogia.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino. Linguagem musical.

Introdução

A música faz parte do cotidiano do ser humano. É uma arte importante que exerce papel essencial na sociedade. Ela abre caminhos para a vivência de diversas emoções e sentimentos, seja através da palavra ou apenas através da melodia. Envolve, acalma, agita como também permite aprender, ouvir, apreciar e desenvolver a sensibilidade. Desperta uma infinidade de emoções que se torna complexo chegar a uma única definição. Por estas e outras vertentes, a música está presente em diversos momentos da vida humana: em datas comemorativas, em cerimônias cívicas e no contexto educacional.

Na Educação Infantil, a música tem papel importante e é impossível pensar nessa fase da Educação Básica sem a presença dessa arte. Porém, é possível notar que o trabalho musical realizado pela maioria dos professores é precário e desprovido de conhecimentos, pois utilizam a música apenas como estímulo para ensinamentos dos hábitos de higiene ou regras de comportamento. Em outros aspectos é associada a momentos de recreação e

⁴² Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: amierville@yahoo.com.br.

⁴³ Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: isamarmcp@hotmail.com.

ensaios para apresentações em datas comemorativas na escola, tornando a expressão musical desenvolvida na Educação Infantil restrita e sem a aprendizagem de seus conteúdos.

Sabe-se que a música é bem mais que isso; ela amplia horizontes e oportuniza à criança o desenvolvimento afetivo e cognitivo, além da socialização. A música não se restringe ao cantarolar das cantigas de roda ou músicas infantis. Através dela é possível oferecer uma variedade de estilos musicais cantados ou instrumentados promovendo a percepção dos pequenos e também permitindo a vivência musical com os ouvidos, bem como com o coração. A música apresenta aspectos importantes e relevantes que auxiliam o educador no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Este capítulo faz uma abordagem sobre a música na Educação Infantil, na experiência de estágio. A partir da vivência do estágio foi possível perceber a importância da música na Educação Infantil que, diante da realidade do perfil do educador encontrado na escola, torna de suma importância para um bom desenvolvimento da prática musical, que este se qualifique. Assim, após estudos e leituras, foi possível traçar um paralelo entre a música e a Educação Infantil, ressaltando o papel do educador, atuando como mediador neste processo pedagógico-musical.

Um pouco mais de música

No Brasil, a relação das pessoas com a música tem forte sentido. Ouvimos e cantamos música em situações diversas, seja ao embalar um bebê para dormir, ao fazer compras no *shopping*, ou mesmo sentados na cadeira do dentista. Essa relação com a música acontece de alguma forma; é fácil encontrar pessoas escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento em momentos diversos e por diferentes razões.

Quando estamos felizes, é irresistível a vontade de cantarolar aquela música alegre; ou por outras vezes uma música “teima” em não sair da nossa mente e passamos o dia cantando essa canção e daí o mexer com os pés acontece e acabamos nos envolvendo e reagindo ao ritmo. Sabe-se que

existe música para fazer dormir, para festejar, para dançar e também para chorar os mortos. Até nos estádios de futebol as torcidas fazem música através dos versos ou frases cantadas na euforia para “apoiar” o seu time.

Existe música em todos os lugares e de todos os estilos e variedades. Segundo Brito (2003, p.35), a criança entra em contato com essa arte antes mesmo do nascimento, isto porque, “os diversos sons produzidos pelo corpo da mãe, como a respiração, o fluir do sangue nas veias e os movimentos do intestino, são percebidos pelo bebê neste ambiente intrauterino”.

Algumas definições para a palavra “música”, podem ser encontradas no dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1988, p. 1158) que apresenta o seguinte conceito: “Arte e ciência de combinar sons de modo agradável ao ouvido”; como também “Qualquer conjunto de sons”. Contudo, sabendo que existem músicas diversas apreciadas por públicos diferentes, essa definição apresenta-se de modo subjetivo; e também, definir música como “qualquer conjunto de sons” acaba por desvalorizar e desqualificar o verdadeiro sentido desta linguagem.

Segundo Bréscia (2003, p. 25), a música é “uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações”, chegando até os dias de hoje. Percebe-se, então, que a linguagem musical recebe interpretações, definições e conclusões diversas de acordo com a época e com a cultura, refletindo o modo de pensar e as concepções dos indivíduos que a vivenciam.

Para Koellreutter (1987), a música é uma linguagem, já que é um sistema de signos. Isto se explica porque, para fazer e ouvir música, é necessário presença e ausência de sons, e essa linguagem de signos sonoros e silêncio organiza-se em tempo e espaço. Ele defende que a linguagem musical amplia a percepção e a consciência permitindo a vivência e conscientização de vários fenômenos.

Diante dessa ampla vertente que a música nos oferece, fica evidente sua importância no processo educativo. De modo geral, é justificável sua presença no contexto educacional, e essencialmente na Educação Infantil; contudo o que se vê é que ainda é pouco valorizada na relação educação e desenvolvimento. E também existe a ausência de formação específica ou o

pouco conhecimento da linguagem musical por parte dos educadores que trabalham na Educação Infantil.

A música e os documentos oficiais

É pertinente notar a presença da música na escola, porém é inegável constatar que esta vem sendo apresentada de forma lúdica, como entretenimento, ou para marcar datas ou eventos comemorativos, não revelando uma prática efetiva e sequencial de conteúdos específicos relacionados à linguagem musical. Sabe-se que existe uma preocupação dos órgãos públicos em ampliar os conteúdos, valorizando a diversidade cultural e proporcionando às crianças o contato e a aprendizagem de diferentes linguagens.

Para isto, são apresentados, neste estudo, alguns documentos e políticas públicas que buscam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas identidades e seus direitos, e também promovendo uma educação que alcance os fins de uma qualidade escolar abrangendo também as múltiplas linguagens artísticas.

A Constituição Brasileira de 1988 reconhece a Educação Infantil como dever do estado com a Educação. Essa conquista resulta dos movimentos defensores de uma educação de qualidade, que busca a revisão de conteúdos e de práticas pedagógicas que priorizem o desenvolvimento integral da criança até aos seis anos de idade. Essas discussões buscam também mediar o processo de aprendizagem orientando os educadores neste contexto educacional. Nota-se, então, que o processo educacional não deve limitar-se somente aos conteúdos disciplinares, mas deve rever o que vem sendo ensinado, observando as práticas e o currículo, buscando assim, explorar as diversas áreas do conhecimento. A criança vive e aprende sempre em contato com os sons e com a música. Não se pode pensar em Educação Infantil sem priorizar a linguagem e a expressão musical.

DCNEI

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que irão auxiliar o processo nas creches e instituições que trabalham com a Educação Infantil. Além de desenvolver e priorizar a tríade essencial desta fase da educação básica, que é cuidar, educar e brincar, a proposta pedagógica tem como eixos norteadores a interação e a brincadeira. Assim, deve-se entender que as crianças devem usufruir de uma educação que desenvolva diversas linguagens, envolvendo os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Neste documento são apresentados objetivos tais como:

[...] garantir às crianças experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, como também proporcionar o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2010, p. 25).

Este documento normativo inclui a música no processo de aprendizagem e busca disseminar as formas de transmissão dos conteúdos na Educação Infantil, respeitando primeiramente a criança, como sujeito histórico que produz cultura. Isto porque ela é capaz de vivenciar as mais diversas sensações nas interações e práticas cotidianas, podendo brincar, aprender, imaginar, observar, experimentar, desejar e também fazer música, construindo assim sua identidade pessoal.

RCNEI

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) enfatiza a reflexão dos conteúdos, metas e orientações didáticas dos educadores para a construção do conhecimento das crianças, respeitando a

diversidade cultural brasileira e a prática pedagógica aplicada. O RCNEI traz um título abrangente – Conhecimento de mundo - e dentro deste contexto apresenta seis subeixos norteadores: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. O tema de nosso estudo apresenta questões importantes para o aprendizado adequado da linguagem musical. Embora a música seja recorrente no ambiente de creches e pré-escola, nota-se que o trabalho é desenvolvido de forma limitada e apresenta uma defasagem em relação às outras áreas do conhecimento.

O documento apresenta questões que consideram o contato intuitivo, a percepção e a expressão musical como pontos importantes vivenciados pelas crianças desde os primeiros meses de vida que levam ao aprendizado musical. Outro aspecto ressaltado é o paralelo existente entre o desenvolvimento infantil e a expressão musical, proporcionando às crianças sentir, apreciar, apalpar, construir; fazendo com que essa aprendizagem musical aconteça de modo significativo.

A música, por ser uma forma de linguagem e de conhecimento, é reconhecida em várias situações do cotidiano. No rádio, na TV, nos comerciais em forma de *jingles*, como também nas brincadeiras infantis e cantigas de roda. Contudo, ela apresenta características próprias e conforme o RCNEI devem ser considerados aspectos como:

- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1998, p.48).

Estas três ações caracterizam um resultado positivo e significativo consequente do trabalho adequado desenvolvido com a música e as crianças e sendo mediado pelo professor.

LDBEN

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi criada em 1961. Passou por reformulações em 1971 e em 1996; e esta última, vigente até os dias de hoje. Ela define e regulariza o sistema educacional brasileiro. Os níveis de educação e de ensino são regulamentados em: educação básica, educação profissional, educação superior e educação especial. A partir desta última versão, a LDBEN passou a ser mais abrangente e algumas mudanças foram estabelecidas, como: “[...] é dever do Estado garantir educação básica e gratuita a partir dos 4 anos de idade e atender ao educando em todas as etapas do processo educacional”(BRASIL, 1996).

Diante do contexto que é apresentado vê-se a necessidade de ampliação de conteúdos para a formação integral do aluno. Assim, fica implícito o aprendizado e a vivência das diversas expressões e manifestações de linguagens, podendo assim, incluir neste contexto estudos específicos de arte e de música, mesmo na Educação Infantil. A Lei Nº 9.394/96 reforça e defende a ampliação de conteúdos respeitando a diversidade regional.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996, p. 11).

Esse contexto é ampliado com a alteração do parágrafo 26, da Lei 9394/96, a partir do projeto de Lei 11.769/2008 que inclui também a música como componente obrigatório, de acordo com a nova redação, dispondo que “[...] A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008).

Dentro deste contexto, observa-se a ampliação e a conscientização quanto à transmissão de conteúdos na educação básica. O currículo deve abranger as várias áreas do conhecimento musical enfatizando as suas características que auxiliam e promovem o desenvolvimento do equilíbrio, do autoconhecimento, da expressão, além de ser um excelente meio de socialização.

A aprendizagem da música vem atendendo, com o passar do tempo, aos objetivos que, muitas vezes, não se relacionam com o conteúdo musical. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário rever as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas pelos educadores.

O Estágio em Educação Infantil

Diante disso, considera-se importante o período de estágio, realizado na disciplina de “Estágio em Educação Infantil”, para avaliar as condições reais do que se entende da teoria e prática na efetivação do trabalho na Educação Infantil, partindo do princípio de que, ainda que as condições ou recursos oferecidos não sejam suficientes para tal, não podem interferir de forma tamanha no trabalho de excelência esperado para a Educação Infantil, pois é importante tornar-se pesquisador e conhecer as ferramentas da profissão, visto que, se não há dedicação e empenho para o profissionalismo, tão pouco haverá condições de melhoras como indivíduo e sujeito histórico.

Sabe-se que o planejamento escolar é um instrumento indispensável para a orientação, organização e elaboração de conteúdos do processo educativo, além de determinar os recursos e meios para que os objetivos da educação sejam alcançados. Disto infere-se que, pela necessidade de um planejamento adequado à proposta da Educação Infantil, uma vez que:

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 1990, p.47).

Em um dos planejamentos diários, foi proporcionada às crianças a vivência e exploração do espaço ao ar livre, no interior da creche. As crianças puderam correr livremente, desfrutando de um espaço maior para diversão. Foram realizadas atividades musicais de expressão corporal e elas participaram pedindo BIS! No momento do recreio, a turma era sempre envolvida em brincadeiras diversas. Em um desses momentos eles conheceram as músicas e participaram da atividade lúdica de vivenciar a música através do movimento. Todas as crianças apreciaram e, muito risonhas, estiveram bastante envolvidas e participativas durante todo o período da brincadeira. Um ponto significativo foi o envolvimento dos dois alunos mais indisciplinados; eles não se dispersaram, mas, pelo contrário, estiveram presentes e atenciosos durante a brincadeira. Foi prazeroso e significativo relembrar cantigas de roda e corrida do lobo. As crianças interagiram e demonstraram satisfação em cada momento do brincar.

Vale ressaltar que somente uma, da dupla de estagiárias, é musicista e possuía o conhecimento adequado para o trabalho com música na Educação Infantil, mas, diante dessa situação, pôde-se inferir, com o conhecimento prático, que, para realizar o trabalho com música, não será imprescindível que o docente seja músico. É importante que esteja comprometido com a pesquisa, ainda que as condições e recursos do ensino público não sejam os mais completos, e assuma, com responsabilidade, seu papel como profissional da educação. Através da práxis, pôde-se verificar que é possível educar com música, tal como norteiam os documentos oficiais, sempre com o foco na criança e com a ética do trabalho na Educação Infantil. Segundo Devries e Zan (1998), trata-se de um conjunto de decisões, princípios e valores com o fim de orientar as relações humanas, pensando a criança como sujeito cujos direitos devem ser respeitados, e utilizando-se da conscientização e da importância do docente no processo de ensino-aprendizagem.

A música e os educadores

Existem educadores que não dispensam uma música para acompanhar diversas situações do cotidiano educacional. Estudos e pesquisas envolvendo essa questão levam à problematização da não formação ou do pouco conhecimento musical que os professores têm para construir o conhecimento da linguagem musical. Diversas canções são vivenciadas apenas como suporte para o momento da higiene, ou para reforçar as instruções de atitudes e de comportamentos. Vê-se que o educador não está preparado para orientar a formação integral das crianças ampliando a diversidade das linguagens artísticas e musicais.

Em alguns casos, é possível a formação de um pequeno coral, ou mesmo de uma bandinha rítmica, contudo alguns erros são cometidos quando, no primeiro caso, desconsideram as particularidades e os interesses das crianças, promovendo a prática do canto de músicas, acompanhadas de gestos mecânicos e sistematizados limitando a expressão corporal criativa das crianças. Outro ponto levantado relaciona-se aos instrumentos confeccionados para a formação da bandinha, muitas vezes, com material reciclável. Por falta de conhecimento, a construção se dá de forma inadequada produzindo um som não muito agradável e sem sincronia, desqualificando a sonoridade musical.

Nesses casos, percebe-se o despreparo do professor que acaba escolhendo oferecer a música como um produto pronto, através de CDs ou DVDs com todo o trabalho a ser apresentado já sistematizado. Então, fica clara a defasagem do trabalho com a música, que, neste caso, deveria fundamentar-se nas atividades de valorização de criação e elaboração musical. Todas estas questões precisam ser analisadas por um ângulo mais responsável e crítico por parte das instituições educacionais. É imprescindível a formação específica dos educadores para que estes possam desenvolver um bom trabalho frente às demandas do ensino de música.

Sabe-se que o trabalho a ser desenvolvido com a música deve priorizar os conteúdos, que devem ser organizados de forma contínua e integrados,

atentando para a possibilidade do desenvolvimento da expressão e da comunicação, através dessa linguagem que é rica em sons e silêncios. Pensando assim, o RCNEI afirma:

O fazer musical requer atitudes de concentração e envolvimento com as atividades propostas, posturas que devem estar presentes durante todo o processo educativo, em suas diferentes fases. Entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início. Nesse sentido, deve-se distinguir entre barulho, que é uma interferência desorganizada que incomoda, e música, que é uma interferência intencional que organiza som e silêncio e que comunica. A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativa e é, também, música. Deve ser experimentado em diferentes situações e contextos. (BRASIL, 1998, p.60).

Cabe ressaltar ainda que, sendo a música um importante instrumento mediador do desenvolvimento das crianças, ela também auxilia em suas habilidades físicas, sociais, mentais, verbais e emocionais. Isto é perceptível quando oportunizamos, às crianças, a vivência de práticas musicais que envolvam movimentos com o corpo. Elas logo interagem e acabam relacionando o som com os movimentos propostos. Em outros momentos, também podem promover a interação social com a prática em conjunto.

Dentro dos conteúdos musicais que podem ser desenvolvidos pelos educadores, destacam-se as qualidades do som: altura, duração, intensidade e timbre. Através de demonstrações audíveis dos sons de objetos ou de animais, é possível a assimilação de tais parâmetros pelas crianças. Eles podem identificar sons graves e agudos, sons curtos e longos, sons fortes e fracos e as características que diferenciam uns dos outros.

Todos estes e outros fazeres musicais podem ser apreciados pelas crianças na primeira etapa da educação básica. Contudo, o papel do educador é de fundamental importância para que esta linguagem aconteça de forma adequada e significativa. Ele deve estar disposto a relacionar-se com essa linguagem, procurando fazer um trabalho pessoal contínuo de

estudo, pesquisa, planejamento, organização e criação frente aos diversos conteúdos que abrangem a linguagem musical.

Conclusão

O ensino de música caminha por essas diversas leituras, devendo envolver, principalmente, a concepção capaz de desenvolver no indivíduo a função de sujeito ativo que pode pensar e intervir de modo crítico na música ensinada e vivenciada. Esse conhecimento é de suma importância para a formação dos sujeitos sociais, uma vez que, na realidade dos educandos, pode-se, como docentes, mostrar-lhes caminhos ricos para sua formação por meio das atividades que envolvam as suas próprias vivências, analisando suas particularidades e as que se correlacionam com as do mundo, no tempo passado e presente, bem como nas perspectivas para o futuro.

Neste caso, faz-se muito importante a representação do todo que parte do trabalho inicial do ensino de música na educação infantil. É importante a compreensão da concepção do ensino e de sua relevância nos documentos oficiais, dos recursos didáticos utilizados bem como do trabalho e formação dos profissionais que deverão desenvolver o ensino e a aprendizagem de música para as crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial**, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003. 157 p.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003. 204 p.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil** – o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. **Terminologia de uma nova estética da música.** Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

CAPÍTULO 14 - BRANCA DE NEVE E OS SETES ANÕES: A PRÁTICA EDUCATIVA SOB A ÓTICA DO CONTO DE FADAS

*Vaneusa Silva Pereira⁴⁴
Roberval Soares Santos⁴⁵*

Resumo: Este trabalho tenciona tecer uma análise sobre a relação entre o conto de fadas “Branca de Neve e os Sete Anões” e a prática educativa. Além de enfatizar a influência da relação afetiva no processo de aprendizagem, busca, através de um conto de fadas, descrever alguns procedimentos do professor diante da difícil tarefa de promover uma aprendizagem significativa e com afeto entre seus alunos. Começa com uma rápida reflexão sobre o contexto atual do processo de aprender, em que a escola tem se preocupado com a formação intelectual do aluno deixando de lado a afetividade, elemento de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A escola é um espaço de multiplicidades, onde diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais se misturam e fazem do cotidiano escolar uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeitos. Essa rica heterogeneidade que permeia a escola acaba por se confrontar com uma estrutura pedagógica que está baseada num padrão de homem e de sociedade que considera a diferença de forma negativa, gerando assim uma pedagogia excludente, sem nenhuma relação afetiva.

Palavras chaves: Afetividade. Aluno. Educação.

Introdução

A afetividade se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor. Tal sentimento não deve restringir-se a pais e filhos, cônjuges, amigos, mas estende-se, principalmente, nas relações entre professor-aluno.

Ao refletir sobre a afetividade no processo de aprendizagem percebe-se o quanto essa temática é ignorada, e até mesmo ironizada, por alguns professores, já que muitas escolas e seus docentes preocupam-se apenas com a quantidade de conteúdos que devem transmitir. Afasta-se assim o

⁴⁴ Graduada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia. Pós Graduada em Gestão Ambiental pela Faculdade de Guanambi. Pós Graduanda em Análise do Espaço Geográfico, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da rede Municipal de Ensino de Caetité – BA. E-mail: vaneusasaper@hotmail.com.

⁴⁵ Graduado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia. Graduando em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal Baiano. Pós Graduando em Análise do Espaço Geográfico, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Funcionário público estadual. E-mail: ruberss@yahoo.com.br.

sentimento, a relação “ser humano - ser humano”, tratando os alunos apenas como quantidade de seres que ocupam o espaço de uma unidade escolar. Nesse sentido, a escola não deve ser só um lugar onde aconteça a aprendizagem intelectual, mas um ambiente no qual se fale de amizade, da importância do grupo e de questões afetivas.

Essa leitura da realidade tem se tornado cada vez mais perceptível nos contos de fadas como parábola, que traduzem a construção de experiências entre cognição e afetividade na sala de aula. Muitas histórias são repletas de simbologia, valores sociais ou humanos e de estruturas que fazem parte do nosso inconsciente. O conto de fadas elabora, de forma simbólica, os conflitos entre a criança e o mundo e, porque não, entre professor e aluno. É então, nessa perspectiva, que podemos transpor a personalidade do aluno para os personagens dos contos de fadas. As histórias não só ensinam como também nos convidam a olhar para dentro, pois apresentam os percalços e deleites que a vida nos reserva.

A formação da personalidade do aluno está intrinsecamente ligada ao seu relacionamento com seu professor e com seus colegas. O efeito integrador que os contos de fadas têm com a personalidade do discente nos é apresentado num aluno Zangado, mau humorado, que implica com todos os colegas, ou naquele Dengoso, todo manhoso, que necessita de muita bajulação do professor para não ferir sua autoestima. Ainda há o mais velho da turma que tem espírito de liderança, comportando-se como sábio e Mestre nas situações de decisão.

Não se deve esquecer os sossegados que pouco ou quase nunca falam. Muitos desses têm o nome de Dunga, sendo, geralmente, os menorzinhos da turma. Há, ainda, os que trazem em si o pecado capital da preguiça e não fazem as atividades, pois a Soneca não os deixa, no entanto, tem aquele que estuda com a felicidade transbordando em suas falas e escrita, é muito Feliz com o que faz.

Muitas vezes, o silêncio da sala é quebrado por aquele que não consegue segurar um espirro, pois não consegue se curar do resfriado e, de repente: Atchim. E por fim, tem aquela que está entre estes todos para disseminar harmonia e companheirismo e tem sempre um desafio a ser

enfrentado, vários obstáculos a serem vencidos, é a Branca de Neve na sala de aula. É a figura da professora que, antes de ensinar um conteúdo, conquista os alunos por meio de afeto (atenção, respeito, bom tratamento) e por demonstrar aos alunos que ela (professora) tem paixão pelo trabalho que realiza. Essa é a professora que ensina seus alunos a pensar, que estimula a reflexão. Além disso, ela valoriza todas as pessoas, apesar das diferenças e isso deixa evidente a importância de cada ser, de cada aluno.

Essa princesa dos contos de fadas, por natureza mágica, atrai espontaneamente os anões, ou melhor, os seus alunos, para sua docência diária. Ao findar de cada dia, deseja conquistar seus objetivos, ter todos os dias um final de aula feliz, no reino encantado que é a escola. Mas nem sempre a realidade é um conto de fadas em que tudo acaba bem. Como confrontar nossa realidade com a fantasia do mundo encantado explorando a representatividade de cada personagem na vida dos alunos? Eis a proposta de discussão neste capítulo.

A Branca de Neve nada mais é do que o aspecto puro e essencial do disseminador de saberes. Os sete anões são desdobramentos da nossa personalidade, mais ou menos presentes nas nossas características pessoais. A bruxa representa o nosso lado sombrio, os boicotes que tramamos para nós mesmos, a competição no trabalho vivida no cotidiano. O príncipe é a busca da perfeição em tudo que fazemos, e o espelho mágico é nossa consciência regendo o que é certo e o que é errado. Associam-se aqui, então, as interações entre alunos e professores na escola como resultado da interligação entre a aprendizagem e a afetividade na construção do conhecimento.

Diante dessa perspectiva, o professor se torna fundamental para a aprendizagem dos alunos, sendo a afetividade um dos elementos que influenciam esse processo. Acredita-se que uma criança aprende mais e melhor quando se sente valorizada, querida, segura, única e amada. Dessa forma, as situações de ensino agradáveis suscitam no aluno um desejo de continuar a aprendizagem. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, e tudo isso contribui para seu fracasso escolar.

A escola, nesse contexto, deve ser o lugar de criar, brincar, aprender, fazer amigos, rir, fantasiar, ter ideias, ter muitos bons momentos que nunca se vai esquecer na vida. Deve, portanto, proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Concomitantemente, tem como função proporcionar aos alunos oportunidades de evoluir como seres humanos que partilham sentimentos de afetividade.

Afetividade e conto de fadas:

Branca de neve e os sete anões na sala de aula

A afetividade tem suma importância para a convivência social, pois, como no conto de fadas apresentado, a convivência é a base da construção diária e, sem afetividade entre os indivíduos, não há como realizar uma proposta positiva de trabalho letivo, já que pode ser considerada como um aspecto positivo da ação pedagógica.

Assim, a afetividade estabelece o lugar da Branca de Neve, intermediária incansável, disposta a unir o pensamento dos diferenciados alunos, transpondo a barreira da diferença social e pessoal encontrados em sala de aula. É a afetividade que une pessoas distintas, com vivências específicas, dinâmicas, e, em sua maioria, individualizada, gerando a ação escolar, incumbida de agilizar o processo unificador, social, que conduz o educador à obrigação de gerar possibilidades para a formação de novos elos sociais e novos conceitos. Como afirma Cury (2006, p.25), “o maior desafio da educação não é conduzir as pessoas a executarem tarefas e dominarem o mundo que as cerca, mas conduzi-las a liderar seus próprios pensamentos, seu mundo intelectual”.

Como pessoa, o indivíduo é apenas um, mas como discente ele é parte de um grupo, mas traz em si uma dinâmica pessoal, distinta de todos os demais discentes de sua convivência, com uma bagagem de experiências, conhecimento, cultura, gostos, prazeres, crenças e realidade única, estimulados no seu íntimo inconsciente.

Para alcançar a qualidade, a “Branca de Neve” entra em ação de forma determinante, desenvolvendo e exercitando algumas competências, pois é o maior vínculo unificador entre os distintos alunos. Isso ocorre quando estimula a realização de diferenciadas situações, como o debate, a construção do conhecimento em equipe, a compreensão de diferentes pontos de vista. Diante das várias funções existentes em uma sala de aula, cada um pode se encarregar de realizar uma em especial. O educador é o semeador de múltiplas facetas, pois da mesma forma que gerencia a aprendizagem, também deve semear a afetividade, para que possa colhê-la na relação entre os alunos e na dinâmica da convivência escolar.

Ao se falar em competências, muitos enganos são cometidos, mas estas estão diretamente ligadas ao educador de forma direta e objetiva. Dentre elas, são essenciais: a disposição para interação social no convívio intraescolar e a afetividade entre os vários indivíduos desse ambiente. Na relação intraescolar, o professor não é o dono-do-saber, mas o vinculador de conhecimentos e de propostas para desenvolver a aprendizagem. No ambiente escolar, o discente pode desenvolver sua aprendizagem e sua comunicação ao interagir com os colegas, como afirma Morin (2000, p. 62).

Interagir com os colegas auxilia os alunos a construir seu conhecimento, aprender outras formas de pensar nas ideias e tornar mais claro seu próprio pensamento – enfim, ajuda-os a construir significados, pois ensinar não é só falar, é se comunicar com credibilidade.

Pensar em afetividade na ação intraescolar é ocasionar uma abertura para propostas eficazes no trabalho social entre educador, educando e todos os indivíduos participantes desse processo humanizador. Concomitantemente, é necessário perceber a essência de cada participante do processo da aprendizagem, para desenvolver o vínculo necessário ao aprimoramento das relações estabelecidas no contexto educacional.

Um olhar sobre afetividade na sala de aula

A sala de aula é palco de práticas e vivências, com atividades voltadas para o aprendizado, estabelecendo relações de qualidade entre educadores e educando, baseadas na abertura e na reciprocidade, de modo a propiciar o desenvolvimento da identidade, da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança, da autodeterminação e do projeto de vida (aprender a ser). Também interioriza a presença dos sete anões nas distintas personalidades dos alunos, o que leva ao educador a responsabilidade de organizar a integração de todas essas personalidades em um só espaço.

A afetividade é de grande importância na organização da sala de aula, pois demonstra a necessidade de transpor a visão interna individual e formar um conceito visionário sobre novas propostas externas, pois o desenvolvimento humano não está pautado somente em aspectos cognitivos, mas também e, principalmente, em aspectos afetivos. Assim, a sala de aula é um grande laboratório para que se observe e questione os diferentes comportamentos dos alunos. Ao se debater com a presença dos sete anões, busca-se reconhecer a forma de agir de cada aluno, identificando suas diferenças e transformando-as em crescimento dinâmico para a ação social e na relação entre os próprios discentes.

Sabe-se que conviver com as diferenças não é fácil, mas é possível quando há afetividade, no entanto, deve haver uma sincronia do educador com os alunos, para que essa ação afetiva seja verdadeira de ambas as partes. Dessa forma não haverá rompimento nos elos sociais e a dinâmica será sempre positiva e enriquecedora.

Ressalva-se que, amor, bom humor e firmeza são os ingredientes que fornecem um mapa para orientar o educador sobre o determinado anão que se apresenta à sua frente, capacitando sua ação pedagógica para orientar de forma adequada o referido aluno. Vale também dizer que educar traz dificuldades e frustrações, mas, também, alegrias e êxitos. Nada que se refira à educação é simples, porém, é preciso ter um foco para a questão de educar com afeto. Enquanto não se destaca o fator afetivo na relação

educador-educando, há o risco de trabalhar com a construção do real, do conhecimento, sem levar em conta o trabalho da constituição do próprio sujeito que envolve valores e o próprio caráter, necessários para o seu desenvolvimento integral, como homem e como espírito imortal.

O reconhecimento das carências e da altivez de cada discente possibilita, ao educador, a ação afetiva direcionada, propositadamente, a cada aluno da sala de aula, de modo a promover uma reação positiva diante da ação pedagógica docente que, ao ser realizada como trabalho corporativo, provoca a situação de bem estar tanto para o professor quanto para o aluno.

Segundo Piaget (1985, p. 65), “o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo”. Embora nem sempre focalizado por psicólogos e educadores, o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao cognitivo e tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral, apresentando várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos (amor, raiva, depressão) e os aspectos expressivos (sorrisos, gritos, lágrimas). Na visão de Piaget, o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência e é responsável pela ativação da atividade intelectual. Sendo assim, a educação deve criar um ambiente estimulante e feliz, atendendo às necessidades afetivas dos alunos, que se tornarão mais satisfeitas consigo mesmos e com os demais, e terão mais facilidade e disposição para aprender.

Ressalva-se que a afetividade e a educação estão intrinsecamente ligadas à aprendizagem, influenciando de maneira significativa a forma pela qual os seres humanos resolvem os conflitos de natureza. Assim sendo, a escola deve ser um ambiente aberto ao debate da cidadania, da liberdade, da responsabilidade, do respeito. Uma organização que aprende e que seja capaz de ensinar. Segundo Freire (1996, p. 23),

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de

objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A escola, enquanto segmento de grupo social, além de possuir a tarefa de construir diferentes relações, acolhe alunos com realidades diferentes. A vida moderna, a necessidade de sobrevivência, a mudança do papel da mulher na família, as inovações tecnológicas, dentre outros fatores, trouxeram para a escola um novo mundo que necessita ter uma formação baseada nos valores do grupo social. Esse contexto pode ter resultado nas dificuldades de aprendizagem das crianças, oriundas da forma como são tratadas em casa e na escola. Dessa forma, o ato educativo deve estar a serviço do desenvolvimento do bem-estar do homem, e a educação deve tomar para si esse problema, de forma que possa criar novos meios para a realização social, possibilitando novas ações que englobem saberes eficientes, para a formação de cidadãos conscientes e capazes de decifrar a sociedade e sua política.

Reconhecendo os sete anões nas práticas e vivências

A afetividade é a reação positiva da ação pedagógica docente. Quando realizada como trabalho corporativo, provoca a situação de bem estar tanto para o professor quanto para o aluno. Decorrente das experiências individualizadas que formam uma sala de aula é possível observar diferentes personalidades.

Como exemplo dessa observação podem ser feitas algumas comparações sobre as personalidades dos alunos. O discente refletido no anão Mestre apresenta personalidade bem definida, impõe seu conhecimento aos demais colegas, estabelece regras de convivência, possui habilidade de conduzir e liderar equipes, cria meios para atrair a atenção no ambiente de convivência e sempre demonstra interesse em participar de ações que lhe tragam popularidade. Cabe ao professor estar atento ao seu comportamento para aproveitá-lo de forma positiva, aflorando a afetividade para uma liderança saudável, dinâmica e respeitosa aos demais colegas, ou seja, tornar o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina os

objetivos principais para construir uma sociedade escolar mais justa e solidária, pronta para refletir sobre os valores e afetos que fazem a diferença humana nas relações escolares no dia-a-dia.

Ainda nesta observância, percebe-se que o “aluno Feliz” possui afetividade espontânea. Sempre bem humorado, convive de forma positiva com os colegas e tem prazer em interagir nas atividades curriculares, no entanto, o professor deve ter a afetividade e ousadia necessárias para cativá-lo e convencê-lo a praticar a educação física proposta pela escola, já que é um aluno de bom apetite e ocioso, aprecia as inovações tecnológicas como videogames e o universo digital. Esse é o aluno que requer do professor a habilidade de atualizar seus conhecimentos, pois o Feliz sempre tem alegria contagiante, mas sempre estará cobrando a disponibilização de recursos digitais.

Assim, também será encontrado em sala de aula o “aluno Zangado”, disposto a descontar nos colegas, e no próprio professor, suas frustrações, seus anseios, seu mau-humor e questões familiares. Esse aluno, até mesmo de forma inconsciente, causa alguns transtornos na convivência escolar, o que exige do educador um manuseio da afetividade para acolhê-lo e conquistá-lo, para que ocorra um crescimento e melhoramento em seu comportamento, pois o caminho da competição entre professor e aluno neste caso, geralmente não leva a resultados positivos. É necessária a habilidade afetiva do docente, disponibilizando meios de interação positiva dentro da sala de aula.

Também, encontra-se pelo caminho o “aluno Dengoso” que requer grande atenção do docente, pois seu comportamento tímido, discreto, muitas vezes se apresenta de forma opaca para não ser notado nem questionado pelo professor e pelos colegas. Esse aluno tem personalidade frágil, pois seu introvertimento gera o medo, inibindo suas perguntas e ações. Geralmente só participa quando cobrado, não por ser preguiçoso, mas por existir, em sua personalidade, grande dificuldade de interagir. Assim sendo, o docente se depara com a responsabilidade de disponibilizar toda a afetividade para extrair o potencial do aluno de forma positiva, sem causar transtornos emotivos que possam refletir de forma traumática em seu futuro escolar.

Nesta mesma sequência, o professor se depara também com o “aluno Soneca”. Este nem sempre explora seu próprio potencial, por falta de disponibilidade. Apresenta grande insatisfação para realizar as atividades curriculares devido à preguiça, não se esforça nem busca novidades, pois sempre procura o caminho mais fácil para resolver seus problemas, e não os mais interessantes, ou mais enriquecedores. Sempre deixa a desejar dentro da sala de aula, pois não consegue almejar os resultados futuros, mas apenas enxerga o trabalho momentâneo. Este aluno proporciona ao professor a árdua batalha do convencimento diário, da busca por meios prazerosos de realizar as atividades rotineiras e o uso incessante da afetividade, pois quando o professor não gosta do que faz, este tipo de aluno tende a se tornar uma “pedra-no-sapato”, e muitas vezes a escória das frustrações docentes, no entanto quando o professor assume sua profissão com afetividade, ele compreende a presença do “aluno Soneca” como um desafio estimulante, transformando a enfadonha rotina em novidades atrativas para que a preguiça do aluno dê lugar ao estímulo para crescer.

Sequentemente observa também que o “aluno Atchim” apresenta fragilidade física, muitas vezes acometida por desnutrição, resfriado frequente, doenças crônicas, alergias, problemas na visão, audição, deficiência na fala, entre outras dificuldades na saúde. Esse aluno leva ao professor a necessidade de se preparar para enfrentar distintas situações. A afetividade, neste caso, deve estar presente em toda a ação pedagógica, pois através dela o professor estará sensível para compreender a dificuldade do “aluno Atchim”, buscando recursos para tornar o ambiente mais propício à sua estadia na escola.

Outro exemplo é o “aluno Dunga”. Este geralmente apresenta estatura física pequena, mas tem uma personalidade gigante. Este discente é muito dinâmico, afetivo e ágil em realizar as atividades curriculares. Possui grande facilidade de interação, cativa a amizade da maior parte dos colegas, principalmente do professor, supera a timidez com facilidade e demonstra seus pensamentos de forma criativa.

Portanto, a Branca de Neve é o vínculo organizador entre as diversas personalidades existentes na sala de aula, capaz de distribuir atividades que

englobam possibilidades diferenciadas de resolução, para aproveitar cada pensamento dos alunos, transformando-os em conhecimento.

Resultados e discussões

Na perspectiva de entender a relação entre escola, educador e aluno com vistas a compreender o que representa a afetividade na educação, foram aplicados questionários para um grupo de 100 alunos no Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT), no município de Caetité-BA.

Foi perguntado aos alunos se eles já tiveram ou têm um professor inesquecível e quais foram os motivos que os levaram a classificá-lo como tal. De acordo com as respostas, verificou-se que 100% apontaram que tiveram ou tinham um professor inesquecível.

Nesse sentido, 100% dos entrevistados elegeram alguns fatores como subsídio para classificar um professor. Para eles, o professor pode ser inesquecível positiva ou negativamente. Destes, 68% elegeram seu professor inesquecível de acordo com a boa didática que facilitou o interesse por algumas disciplinas, o afeto, o diálogo, o professor dinâmico que os ajudaram a romper com a timidez. Existe, para este grupo, uma forte influência positiva, sedutora, em que o professor desperta e conquista o interesse do aluno mediante o estabelecimento de laços afetivos que ocorrem no processo ensino-aprendizagem.

Outro grupo de 32%, no entanto, elege fatores tais como rigidez, apatia, falta de motivação pela disciplina ou pela aula e falta de afeto para identificar seu professor inesquecível. Observou-se que a falta de ânimo ou até mesmo a rigidez de alguns professores acabou por contagiar alguns alunos, resultando numa aprendizagem sem significado, com alunos desmotivados, ficando claro que o caráter afetivo e coletivo que caracteriza as emoções é de importância decisiva na harmonia do grupo escolar.

Destaca-se a importância de uma escola que trabalhe o lado afetivo de todos os profissionais de forma positiva, baseada na confiança, no respeito, e no papel desempenhado pelos professores que utilizam em sua ação pedagógica, um pouco de afeto, que participam dos projetos escolares, ou

seja, que apresentam uma relação harmoniosa para com o ambiente escolar, de uma forma que leve o aluno a sentir que a escola é, realmente, uma extensão do lar, capaz de orientá-los na construção de uma sociedade escolar mais justa e solidária.

No sistema escolar, o profissional deve tornar seu saber pedagógico uma alavanca desencadeadora de mudanças, não somente em nível da escola, de que é parte integrante, mas também em nível do sistema social, econômico e político. O professor deverá ser uma fonte inesgotável de conhecimentos no cotidiano de sala de aula. Retirar, dos elementos teóricos, aqueles que permitam a compreensão e um direcionamento a uma ação consciente. Superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do seu papel como professor, no sentido de apropriar-se da excelência de ensinar, para que o conhecimento seja permanente e eficaz. Isso leva à reflexão de Morin (2000):

A educação deve contribuir para a auto formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação à sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.

A reflexão sobre a importância e o papel do professor e do seu relacionamento com os alunos vai além de um contexto padronizado, pois as constantes mudanças se apresentam como modeladoras das relações escolares em que o "novo" sempre traz expectativas que muitas vezes são obscuras, preocupam e deixam os profissionais perdidos. Do mesmo modo, possibilita que os limites que envolvem os sujeitos dentro da sala de aula sejam superados pela afetividade inserida na forma de trabalhar. Isso leva ao objetivo de enfrentar esse desafio, o que também inclui vencer os medos, a fim de contribuir para um futuro melhor, onde romper com antigos conceitos, através da crítica, da criatividade, da afetividade e do diálogo, é essencial para a construção de novas ações no presente para importantes, e favoráveis, consequências no futuro.

Pois, caso não seja estabelecida uma relação afetiva entre professor e aluno, é ilusão acreditar que o ato de educar tenha sucesso completo. Ou seja, pode haver fixação de conteúdos, mas não será uma aprendizagem completa, o que acarreta lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freire (1983, p. 29), não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais”. Freire (1996, p.43) ainda nos diz que “o professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem”. A escola deve considerar que os anos de inclusão discente são momentos de construção de conhecimentos refletidos durante toda a vida.

Observa-se então que a afetividade possui importância em toda relação e é fundamental para os sujeitos envolvidos. Vale ressaltar que a tarefa de educar deveria ser, para a maioria das famílias e professores, uma função tão natural quanto respirar ou andar. No entanto, educar apresenta em suas ações familiares e educacionais, uma complexa tarefa a ser desempenhada.

Considerações finais

Considerando que a afetividade norteia o processo de ensino-aprendizagem, visto que o comportamento intelectual do aluno é motivado pelas implicações afetivas, o presente trabalho buscou refletir sobre a influência dos afetos e dos valores que fazem a diferença nas relações escolares. Através deste estudo foi possível confirmar as expectativas sobre a aprendizagem e a afetividade e sua influência no sistema educacional. A relação afetividade-inteligência possui um caráter social e fundamental para todo o processo de desenvolvimento do ser humano e cabe ao educador integrar o que amamos com o que pensamos, trabalhando razão e emoção (VYGOTSKY, 1992).

Ainda nessa perspectiva, Cury (2008, p. 48) afirma que

[...] a afetividade deve estar presente na práxis do educador
[...] os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruísta, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por

máquinas, e sim por serem humanos.

Destarte, cabe ressaltar a importância que tem a afetividade como mola propulsora do processo ensino-aprendizagem. Faz-se necessário um repensar, por parte dos educadores, em como está realizando seu trabalho em sala de aula e quais as consequências dessa prática para a vida do aluno. Pode-se, assim, desenvolver suas incumbências e transformar as atividades em sala de aula em um momento de conto de fadas.

Referências

CURY, Augusto. **O Mestre dos Mestres: Jesus, o maior educador da história.** Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita.** Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** (Trad.) Maria Alice M. D'Amorim; Paulo S. L. Silva. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CAPÍTULO 15 - PERSPECTIVAS CULTURAIS DE LEITURA DO ESPAÇO: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA ESCOLA

*Débora Paula de Andrade Oliveira*⁴⁶

*Nádia Sousa Silva*⁴⁷

*Patrícia Godoia Garcia de Souza Teixeira*⁴⁸

Resumo: A leitura do espaço geográfico, na perspectiva cultural, permite vislumbrar a multiplicidade de sentidos que a dimensão espacial da cultura traz consigo. Esse viés analítico torna-se especialmente significativo no âmbito da sala de aula, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem se efetiva quando o conhecimento é construído num ambiente pedagógico em que a dialogicidade seja predominante. Nessa perspectiva, esse capítulo⁴⁹ traz algumas considerações acerca das possibilidades de inserção das atividades lúdicas facilitadoras do ensino e aprendizagem de Geografia, tendo como pano de fundo, a abordagem cultural da leitura do espaço vivenciado cotidianamente pelos alunos. Pautado nas reflexões teóricas acerca da leitura do espaço geográfico, sob um viés cultural, o presente capítulo propõe a realização de oficinas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem e a inserção das atividades lúdicas no ensino de Geografia. Para tanto, buscou-se consistência teórica nos estudos de Mendes (2004; 2013), Gusmão *et al.* (2012), Pavianni e Fontana (2009), Mascarenhas *et al.* (2012) e Pontuschka (2009). Por fim, são apresentados dois exemplos de práticas de ensino possíveis de serem realizadas em sala de aula estabelecendo algumas reflexões sobre as possibilidades da adoção dessas metodologias na escola.

Palavras-chave: Geografia. Práticas de Ensino. Atividades lúdicas.

Palavras iniciais

A leitura do espaço geográfico, alicerçada numa perspectiva cultural, permite vislumbrar a multiplicidade de sentidos que a dimensão espacial da cultura traz consigo. Esse viés analítico torna-se especialmente significativo no âmbito da sala de aula, uma vez que o processo de ensino e

⁴⁶ Licencianda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado Espaço, Memória e Representações Sociais. E-mail: deborageografiauesb@gmail.com.

⁴⁷ Licencianda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado Espaço, Memória e Representações Sociais. E-mail: naddyasousa@hotmail.com.

⁴⁸ Licencianda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado Espaço, Memória e Representações Sociais. E-mail: patriciagodoia@hotmail.com.

⁴⁹ Esse capítulo foi orientado pela professora Dr^a Geisa Flores Mendes. Professora do Departamento de Geografia da Uesb. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado Espaço, Memória e Representações Sociais.

aprendizagem se efetiva quando o conhecimento é construído num ambiente pedagógico em que a dialogicidade seja predominante.

Nessa direção, urge a necessidade de propiciar aos discentes oportunidades para que desempenhem em sala de aula atividades diversificadas e prazerosas, com o propósito de possibilitar o desenvolvimento da ludicidade, relevante não só no contexto das séries iniciais, mas em todos os ambientes de ensino, uma vez que instigam o educando a gostar de aprender. De acordo com Rupel (2009, p. 3), “[...] aprendendo de uma maneira simples, brincando, muitas vezes sem perceber que está estudando, de uma forma dinâmica e atrativa, aproximando o aluno do conhecimento geográfico”.

Assim, esse capítulo traz algumas considerações acerca das possibilidades de inserção das atividades lúdicas facilitadoras do ensino e aprendizagem de Geografia, tendo como pano de fundo, a abordagem cultural da leitura do espaço vivenciado cotidianamente pelos alunos.

A organização do texto acompanha a seguinte estrutura: uma breve explanação teórica sobre os conceitos e premissas adotadas no estudo, seguido de algumas proposições metodológicas de práticas de ensino possíveis de serem realizadas em sala de aula. Por fim, são apresentadas algumas reflexões sobre as possibilidades da adoção dessas metodologias na escola.

Conceitos e premissas adotados no estudo

Este capítulo tem o seu alicerce teórico calcado nas discussões sobre a leitura do espaço geográfico na perspectiva cultural e com ênfase na inserção das atividades lúdicas no ensino de Geografia, presente nos estudos de Mendes (2004; 2013), Gusmão *et al.* (2012), Pavianni e Fontana (2009), Mascarenhas *et al.* (2012) e Pontuschka (2009), dentre outras referências.

A leitura do espaço geográfico, com o enfoque da abordagem cultural tem o propósito de explorar a dimensão espacial da cultura na ciência geográfica e, conseqüentemente, no ensino de Geografia. Consoante com Menezes e Mendes (2013, p. 2) essa perspectiva “[...] tem se revelado como

uma possibilidade pertinente e reveladora de novas compreensões acerca da análise do espaço geográfico”. De acordo as autoras, é imprescindível que tal enfoque seja explorado metodologicamente na sala de aula, uma vez que permite uma melhor compreensão dos processos socioespaciais.

Menezes e Mendes (2013) defendem ainda que as práticas de ensino da Geografia não podem desconsiderar que os sujeitos sociais estão imersos em uma dinâmica marcada por elementos culturais e simbólicos que influenciam as suas práticas socioespaciais. Portanto, os processos da esfera socioespacial não podem ocorrer à revelia da ação dos grupos sociais que neles estão inseridos.

Na concepção de Gomes (1996), o espaço é cotidianamente apropriado pelos grupos que nele habitam e a ele conferem, também, dimensões simbólicas e estéticas. Nessa compreensão, o autor sublinha que

[...] olhar o espaço sob um ângulo objetivo e generalizador é arriscar deixar de lado toda uma série de aspectos que dão sentido e espessura a ele, tais como o sentimento de pertencimento, as imagens dos lugares, a dinâmica identitária, a experiência estética etc. (GOMES, 1996, p. 317).

É com tal compreensão que se torna “[...] inegável que a dinâmica espacial encontra-se impregnada de valores simbólicos responsáveis por atribuições de sentidos que geram sentimentos de pertencimento” (MENEZES; MENDES, 2009, p. 3). Assim, é imprescindível que o professor explore a diversidade dos elementos simbólicos que compõem o cotidiano dos alunos, conduzindo-os à compreensão de como cada grupo social se insere nessa dinâmica. Por conseguinte, a cultura é marcada pela diversidade, pois como aponta Geertz (1978), existem múltiplas culturas na sociedade permeadas pela interpretação de múltiplos sujeitos sociais que conferem sentido às suas práticas no contínuo processo de produção do espaço geográfico.

Dessa forma, torna-se imprescindível que o aluno compreenda a riqueza e multiplicidade de sentidos atribuídos ao espaço pelos grupos sociais e o processo de criação e enfraquecimento desses sentidos pelos sujeitos sociais, de acordo com interesses diversos, o que revela a

necessidade de compreender como o poder simbólico exerce influência nas práticas sociais que se materializam no espaço (GUSMÃO *et al.* 2012).

De acordo com as ideias de Gusmão *et al.* (2012), os signos no espaço, presentes nas paisagens ou representados pelos monumentos, têm valor de uso e valor simbólico, este relacionado à representação social dos signos, aos valores e imagens espaciais vividas. Assim, na perspectiva das autoras “[...] os diferentes sentidos atribuídos ao espaço, muitas vezes, não são apreendidos pelos grupos humanos no seu cotidiano e a Geografia e seu ensino pode contribuir para a compreensão do processo de significação do espaço vivido” (GUSMÃO *et al.* 2012, p. 4).

As oficinas pedagógicas se constituem como um instrumento eficiente para uma prática pedagógica referenciada nas premissas teóricas delineadas. Quando utilizadas como tática de confluência de conhecimentos de maneira lúdica e interativa na sala de aula, pode se tornar um relevante recurso na construção coletiva e reflexiva dos saberes, apreensão da realidade e, sobretudo, encontro do conhecimento oriundo das vivências dos alunos.

Essa estratégia potencializa o aprendizado em sala de aula, espaço dinâmico que, por excelência, tornou-se o território onde se procura e produz o conhecimento. Na sua dimensão social, há de se conceituar a sala de aula como um espaço em que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, ainda que esta característica não lhe seja exclusiva. Em conformidade com o que foi proposto por Vasconcellos (2004), “[...] por sala de aula compreendemos qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professores e alunos (seja sala de aula em si, a quadra, o laboratório, um supermercado etc).” (VASCONCELLOS *apud* MASCARENHAS *et al.* 2012, p. 1).

De acordo com os autores mencionados, a aprendizagem se configura como um processo dinâmico, e a atividade de quem aprende é a característica mais importante desse processo. Nesse sentido, a oficina pedagógica configura-se como estratégia viabilizadora da participação ativa do aluno na produção do conhecimento em sala de aula. A oficina pedagógica se caracteriza pelo ensejo de vivenciar conjunturas palpáveis e

expressivas, embasada na tríade: sentir-pensar-agir, com finalidades pedagógicas.

Nessa direção, Paviani e Fontana (2009, p. 77) afirmam que “[...] a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão”. Dessa maneira, durante a realização de uma oficina podem ocorrer assimilação, edificação e produção de conhecimentos teóricos e práticos correlacionados, de modo ativo e reflexivo.

Faz-se extremamente necessário, hoje em dia, conjecturar a respeito do ensino de Geografia, enfocando a relevância da inclusão das novas táticas metodológicas de ensino, no sentido de estimular a participação dos estudantes no processo dialógico de ensino-aprendizagem.

Ao correlacionar o conhecimento teórico com o cotidiano do aluno, as oficinas pedagógicas de Geografia facilitam a sua compreensão quanto aos conteúdos geográficos contribuindo, dessa maneira, para o enriquecimento da sua concepção de mundo.

É fundamental que a prática docente adotada pelo professor contemple o manejo dos recursos pedagógicos de natureza lúdica para que aulas se tornem mais interativas, e que potencialize as experiências educacionais facilitadoras do aprendizado dos discentes. Nessa direção, Pontuschka *et al.* (2009, p. 262) afirmam que:

O professor tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significado às informações.

Desse modo, o professor de Geografia pode se instrumentalizar com as ferramentas auxiliadoras do processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de despertar o interesse dos alunos para a apreensão do conhecimento. O docente deve aderir a uma prática pedagógica instigadora para que seus alunos possam fazer uma leitura crítica e reflexiva do seu espaço vivido, sem perder de vista os fenômenos da escala global.

Baseando-se nas abordagens teóricas brevemente delineadas, o propósito do tópico seguinte é apresentar e discutir práticas pedagógicas possíveis de serem realizadas em sala de aula, que otimizem o processo de ensino e aprendizagem no ensino de Geografia.

OFICINA I - A trilha do conhecimento geográfico: conhecendo a dinâmica do campo brasileiro

A oficina pedagógica a seguir foi proposta para uma turma do segundo ano do Colégio Estadual Dom Climério de Almeida Andrade. A oficina buscou proporcionar aos alunos uma atividade lúdica que pudesse despertar neles o interesse e motivá-los na compreensão do conteúdo proposto, de modo que o processo de ensino-aprendizagem pudesse se tornar mais fácil, transformando-se em um momento prazeroso.

Escolheu-se trabalhar com a área de Geografia do Brasil, com uma atividade que privilegie a discussão da modernização do campo brasileiro. Esta temática se justifica pela enorme relevância do processo de mecanização e automação pelo qual a agricultura no Brasil vem passando.

As novas feições espaciais que o campo brasileiro tem adquirido através desse processo provocaram alterações significativas na produção e organização do espaço geográfico, resultando na constituição de novos (re)arranjos sócioespaciais, mudanças nas relações sociais de trabalho e no próprio universo rural. Esse tema, aliado a atividades que utilizem recursos didáticos que não reproduzem o padrão de aulas expositivas, atua como um fator importante para que os alunos sejam “presos” à temática trabalhada, de modo que estes se sintam inseridos na construção do conhecimento numa perspectiva pautada no ensino dialógico.

Os conteúdos específicos privilegiados durante a oficina pedagógica foram os seguintes: produção e organização do espaço geográfico; diversidade de modelos produtivos no campo e as mudanças nas relações sociais de trabalho. O desenvolvimento da oficina acompanhou o seguinte roteiro:

A priori, foi realizada uma explanação dialógica da temática trabalhada, de modo a promover uma discussão pautada nos conhecimentos que os alunos já tinham, associando as novas informações sobre a modernização do campo.

Em seguida, a turma foi dividida em quatro equipes, para a disputa de um jogo de trilha artesanal (Figura 1), em que, para alcançar a linha da chegada, os alunos tinham que responder a um *quiz* geográfico sobre a modernização do campo.

Figura 1: Jogo de trilha artesanal



Fonte: OLIVEIRA, D. P. A. 2013.

Ao alcançar a linha de chegada, a equipe vencedora foi premiada, e todos os alunos participaram de uma confraternização. Constituiu-se como objetivo primordial no desenvolvimento da oficina subsidiar o entendimento do aluno acerca da importância que o processo de modernização na agricultura brasileira provocou na produção e organização do espaço geográfico, atribuindo dessa maneira novos contornos às relações campo-cidade, e nas relações de trabalho no universo rural.

Com a realização dessa atividade foi possível constatar um maior interesse e envolvimento dos alunos com os conteúdos abordados, de modo a cultivar neles a curiosidade pela leitura das transformações no espaço.

OFICINA II - A utilização das representações cartográficas no ensino de Geografia Regional: o mapa para a compreensão do espaço geográfico

A discussão da temática regional na educação básica se configura num desafio para professores e alunos, dada a sua complexidade. Nesse contexto, a oficina a seguir tem o propósito de instrumentalizar, com recursos cartográficos, os professores da Educação Básica para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, especialmente, da discussão regional. A oficina acompanha o seguinte roteiro: a princípio, propõe-se uma discussão com os professores do ensino fundamental acerca da identidade dos sujeitos com a sua região, dando ênfase às diferentes linguagens e suas respectivas especificidades regionais. Com base nessa discussão, essa prática pedagógica será desenvolvida em sala de aula para uma melhor compreensão do aluno sobre o conceito de região, sendo este pautado no princípio de diferenciação de área, sob o prisma de diversos aspectos, sobretudo o regionalismo e a noção do espaço vivido.

A realização de atividades práticas visa o aperfeiçoamento da linguagem cartográfica na prática pedagógica do professor de Geografia para o ensino das regionalizações. Essas atividades podem ser oficinas com recursos cartográficos, tais como: maquetes, mapas mudos, mapas temáticos, plantas urbanas e bússola artesanal.

As maquetes configuram-se como um recurso extremamente valioso para a apreensão do conhecimento geográfico. Podem ser desenvolvidas em quatro aulas, com materiais de baixo custo, tais como isopor, caixas de sapato, cola, papel madeira, gesso, caneta hidrocor e brinquedos em miniatura. O professor precisa delimitar a área a ser representada, e a escala irá definir a minuciosidade dos detalhes do espaço representado.

Numa caixa de sapato, por exemplo, o aluno poderá representar a casa onde mora, ou a sala de aula que estuda. Partindo para uma escala menor, poderá representar o bairro em que mora ou o trajeto até a escola. Através desse recurso é possível trabalhar conceitos de localização, percepção e diferenciação do espaço.

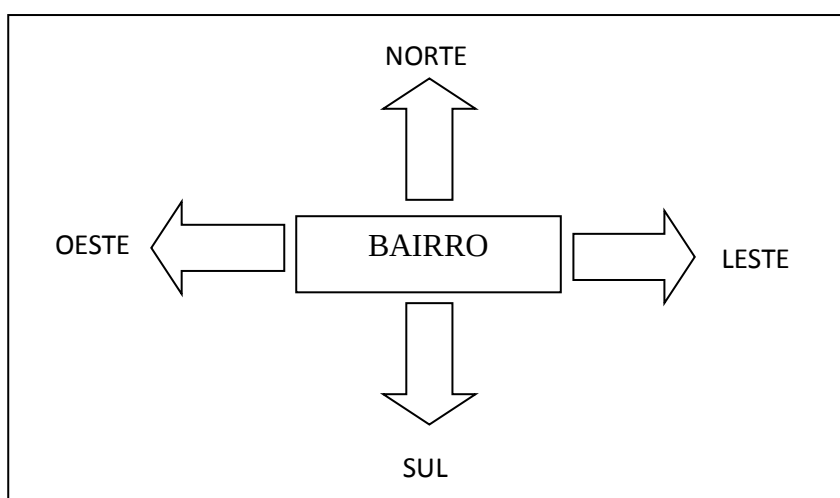
As atividades com mapas mudos permitem um exercício de identificação das regiões, utilizando o princípio de localização e interpretação. O professor apresenta um mapa mudo xerografado em que o aluno diferencia as regiões com base nos diferentes aspectos e conteúdos discutidos nas aulas de Geografia, com isso busca-se o desenvolvimento da espacialidade.

Castrogiovani *et al.* (2006) apresentam a uma proposta de prática pedagógica vislumbrando a representação de trajetos. A atividade trabalha com as relações de vizinhança e continuidade, podendo ser realizada através do estudo dos bairros. O professor inicia a atividade trabalhando com a localização e a posição do bairro da escola, empregando as relações topológicas e, em outro momento, os pontos cardeais. A atividade proposta poderá ser desenvolvida da seguinte forma:

- Distribuição de um mapa com traçado urbano da cidade com seus respectivos bairros para os alunos;
- Distribuição de um quadro com noções de relações de vizinhança;
- Orientação ao aluno no sentido de deve localizar, no mapa, o bairro onde mora, o bairro da escola e o bairro do centro;
- Orientação ao aluno no sentido de localizar o seu bairro em relação aos bairros vizinhos. Trabalhando com as noções de vizinho de, perto de, longe e muito longe.
- Preenchimento dos espaços do quadro com as considerações sobre os critérios da análise.
- Reflexão sobre as categorias centro e periferia na regionalização do espaço urbano.
- Orientação aos alunos para que coloquem o nome do bairro no centro da rosa-dos-ventos;
- Ampliação, sucessiva, colocando os outros bairros, de acordo com as direções cardeais: norte, sul, leste e oeste. É possível trabalhar, também com os pontos colaterais: nordeste, sudeste, sudoeste e noroeste;

- Inversão da atividade, ou seja, colocação da rosa-dos-ventos (Figura 2) sobre cada bairro, e localização do bairro em que a escola está situada, assim como outras referências. Deve-se trabalhar, também, com outras regiões, por exemplo, os municípios que formam uma região, os estados brasileiros, ou mesmo países que formam um continente ou bloco econômico.

Figura 2: Rosa dos ventos para atividade



Fonte: Adaptado de Castrogiovani, 2006.

Ao final da oficina, pode ser feita a socialização dos trabalhos realizados, de modo a demonstrar as formas pelas quais o professor de Geografia pode utilizar a Cartografia para dinamizar suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

O ensino da Geografia, que se pretenda satisfatório, deve contemplar ações que tragam dinamismo à sala de aula, para que esta se transforme efetivamente em um espaço onde o processo de ensino e aprendizagem aconteça com prazer e alegria. Na perspectiva de Kaercher (2004, p. 230), urge a necessidade de “[...] um ensino dinâmico, atual, criativo e instigante para que nossos alunos percebam a Geografia como um conhecimento útil e presente na vida de todos”. As atividades práticas, como dinâmicas de grupo,

atividades cartográficas, aula de campo, pesquisas entre outras, são instrumentos que viabilizam essa concepção.

Com essa compreensão, as práticas relatadas nesse estudo podem resultar em uma aprendizagem significativa que possibilite articular os conhecimentos que o aluno traz nas suas vivências e experiências cotidianas, aos conhecimentos oriundos da escola/ciência.

Baseando-se nessa premissa, Menezes e Mendes (2013, p.11) defendem que “[...] é imprescindível trazer a Geografia para o cotidiano do aluno, de uma forma instigante e provocadora de perguntas e espantos”. As autoras consideram ainda a “[...] escola como lugar privilegiado onde ocorre o ensino e aprendizagem de forma sistematizada” (MENEZES; MENDES, 2013, p.12).

Nessa perspectiva, o ensino da Geografia deve contribuir para que o aluno seja capaz de construir a sua leitura de mundo, de modo a fomentar uma análise crítica da sociedade em que estamos inseridos. Os desafios não são poucos, todavia, cabe ao professor refletir sobre os conteúdos e trabalhá-los, para que os alunos encontrem sentido nesse aprendizado, e possam relacioná-los ao seu cotidiano, tendo condições de interpretar a realidade em que vivem, estimulando assim a reflexão e a criatividade.

Referências

CASTROGIOVANI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GUSMÃO, A. D. F; CRUZ, C. A. C. BENEDICTIS, N. M. S. M; MENDES, G. F. **Espaço e cultura:** a cidade nas práticas de ensino de Geografia, 2012.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. (Org.) **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

MASCARENHAS, E. V., MASCARENHAS, A. C.; SILVA, A. F. Oficina pedagógica e a construção de saberes no contexto de uma cultura democrática. In: SEMINÁRIO DE

POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAIS, 4, 2012, Vitória da Conquista/BA. **Anais do GEPRAXIS**, UESB, 2012. Disponível em CD.

MENEZES, S. S. M.; MENDES, G. F. O cotidiano e as manifestações culturais na prática de ensino da Geografia. **Anais do 12º ENPEG**. João Pessoa: UFPB, 2013.

MENDES, G. F., OLIVEIRA, S. M. V., SAMPAIO, A. V., PEREIRA, G. B. P. Memórias e narrativas autobiográficas na Prática de Ensino de Geografia. **Anais do 12º ENPEG**. João Pessoa: UFPB, 2013.

MENDES, G. F. **Luzes do saber aos Sertões**: memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.

PAVIANI, N. M. S. FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLE, T. I CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RUPEL, M. A. P. **Atividades lúdicas**: proposições metodológicas para o ensino da Geografia Escolar. SEED/UFPR, Paraná, 2009.

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

CAPÍTULO 16 - CAMINHOS PARA SE REPENSAR O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DA ANÁLISE DAS CORRESPONDÊNCIAS

*Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho*⁵⁰

Resumo: O presente capítulo destina-se à análise do uso das correspondências em sala de aula como possibilidade de um trabalho interdisciplinar. Essa proposta toma como base a análise das correspondências enviadas e recebidas da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira, produzidas nos anos de 1889 a 1930, em Caetité, e que compreendem, em linhas gerais, os anos da Primeira República brasileira. Com essa reflexão, pretende-se demonstrar o quanto os vestígios produzidos em um momento histórico específico podem ganhar sentidos mais amplos que aqueles aparentemente restritos ou relacionados à história, trazendo outros significados à prática docente nos mais variados campos do saber mediado pelo professor. Dessa forma, espera-se do presente trabalho uma contribuição para se repensar a prática docente enquanto fruto e resultado de outras ações como a pesquisa e o diálogo com os distintos campos do conhecimento utilizando-se as possibilidades de se trabalhar a história local em todas as séries de forma articulada com diversos conteúdos e disciplinas e que instigue o professor, em especial os historiadores, a repensarem suas práticas docentes, assumindo o papel de profissionais capazes de promover o diálogo entre o conhecimento histórico e a interdisciplinaridade que o cerca.

Palavras-chave: Correspondências. História Local. Práticas docentes.

Introdução

A educação, ao longo dos anos, vem passando por uma série de transformações que, em passos largos, vem afligindo o profissional docente com uma carga horária muitas vezes excessiva, com disciplina que não condiz com a sua formação, com um planejamento pouco relevante com a sua prática e uma enorme burocratização de metas e números a cumprir com prazos determinados por superiores envolvidos na quantificação do ensino, sufocando em grande maioria, o bom desempenho das ações pedagógicas, ficando assim, o ensino reduzido aos conteúdos do livro didático.

⁵⁰Graduada pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus VI*. Pós-graduada em Filosofia Contemporânea (Uesc), Gestão do Trabalho Pedagógico (Facinter), Metodologia do Ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia (Facinter) e Práticas Docentes Interdisciplinares (Uneb). Professora da Educação Básica da Rede Municipal e Estadual. E-mail: jumaracarla@yahoo.com.br.

Não é somente a educação que vem se transformando. A sociedade com seus elementos culturais, econômicos, políticos e religiosos vem assumindo novas características que rompem muitas vezes com o tradicionalismo que antes imposto. Hoje, o avanço tecnológico tem exigido cada vez mais um processo acelerado do mundo. Ao mesmo tempo em que interligam as pessoas, ele também exclui, deixando-as à margem dos acontecimentos e dificultando a sua inserção no mercado de trabalho. Essas transformações se refletem também na escola com o seu sistema complexo voltado para um público imenso e diversificado e que, mesmo pensando no atual contexto educacional, é importante ressaltar que os docentes buscam a melhoria do ensino e do aprendizado através de práticas educativas contextualizadas. Tendo em vista essas transformações, a escola, enquanto espaço de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e que interliga através das práticas pedagógicas o contato entre o educador e o educando, não pode e não deve ser mais compreendida com uma visão unidirecional da transmissão do conhecimento. Ela é o espaço vivo para a troca do saber.

Nesse novo patamar é preciso compreender que a escola mudou há muito tempo, e que o professor, antes tido como transmissor do conhecimento, o dono da verdade, hoje deve ser compreendido como o mediador, como aquele profissional que, ao mesmo tempo em que ensina, também está sujeito a aprender não só em sala de aula com seus alunos como também em outros espaços, pois todos os ambientes são propícios à troca de saberes.

Refletindo sobre essas mudanças educacionais Selma Pimenta (2009, p. 55) chama a atenção para o papel do docente, como um dos “atores principais” nesse processo de transformação do cotidiano escolar:

A escola, como instituição histórica, comporta em sua estrutura e funcionamento o cotidiano e o não-cotidiano; é conduzida quer pelo pensamento cotidiano, quer pela teoria; quer pela atividade cotidiana, quer pela práxis. A vida escolar e, portanto, o trabalho docente podem, talvez, cristalizar-se no cotidiano, deixando escapar suas possibilidades de auto-superação. A vida cotidiana, com suas formas de pensamento peculiares, é necessária à reprodução social do homem, conduzindo-o à particularidade ou à individualidade como

base do desenvolvimento da essência humana, é nessa direção que se deve buscar a transformação da escola, na qual o professor é um dos atores principais, mas para isso deve ser percebido, e se perceber como um dos agentes responsáveis por essa transformação. Seu trabalho deve, portanto, desenvolver-se na perspectiva da práxis criadora; daí a importância da diferença entre o cotidiano e o não-cotidiano no trabalho docente, buscando captar qual distinção na apreensão de seu conceito. As características do pensamento e do comportamento cotidiano constituem uma fonte de referência para essa distinção, pois é importante partir do cotidiano para buscar sua superação.

Em meio a essas novas demandas socioeducacionais, o professor de História também se vê convidado a repensar suas metodologias, exercendo uma prática pedagógica interdisciplinar, menos cômoda, menos tradicional ou que reflita um conhecimento estático. Teorias, conceitos, ensino/aprendizado, tudo isso pode e deve ser revisto considerando novos pressupostos, os quais exigem um perfil diferenciado do historiador e um novo ensino para uma disciplina que, durante tanto tempo, pareceu não dialogar com as demandas mais atuais dos alunos, dos professores e da educação como um todo.

Nesta perspectiva de tornar o ensino mais envolvente para o aluno é que se estruturou um trabalho voltado para o uso de correspondências em sala de aula como uma maneira de repensar a história local “esquecida” nos livros didáticos e referenciada nas datas comemorativas. Estas atividades foram aplicadas em turmas da 8ª série/ 9º ano do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, situado na cidade de Caetité⁵¹ – BA, com o objetivo de ensinar aspectos da história local contidos nas correspondências e, ao mesmo tempo, debater com os alunos a articulação que o interior, mais especificamente Caetité, mantinha com outras regiões e até mesmo com os grandes centros, descontextualizando assim, o isolamento do sertão.

⁵¹ De acordo com Santos (2001, p. 35), “A cidade de Caetité situa-se na vertente oriental da Serra Geral, a 830 metros acima do nível do mar, e o município divide-se entre a zona das caatingas e a dos gerais, duas regiões distintas. A ocupação da região, segundo a tradição, remonta ao século XVIII, quando colonos portugueses se fixaram no Sítio do Caitates, que se tornou um lugar de pouso de viajantes, sertanistas e bandeirantes, em busca do ouro e do comércio do gado.”

Caminhos para se repensar o ensino da história local a partir da análise das correspondências

Ensinar História é um desafio constante do professor que vê na disciplina a possibilidade de circular entre os diferentes campos do saber através de práticas interdisciplinares. Entretanto, propor uma abordagem interdisciplinar⁵² na escola/sala de aula é uma maneira de ampliar o conhecimento acerca dos conteúdos programados, trabalhando com situações do cotidiano para que os assuntos estudados ganhem novos significados. Na maioria das vezes, utiliza-se dessa proposta para intervenções fora da sala de aula, mas a educação formal tem buscado o entendimento de que é em todo o espaço escolar e, mais precisamente, na sala de aula, que os educadores e educandos devem conceber a ideia de ambiente democrático, participativo, potencializador e politizador.

Como forma de exercer essa prática, é possível trabalhar com a documentação histórica, mantidos em arquivos públicos ou privados, destinados a preservar a memória do país, do Estado, do município e dos sujeitos sociais, abordando brevemente, o histórico da preservação documental no Brasil. Considera ainda uma crítica às limitações do recurso didático mais utilizado pelo professor, o livro didático, que não contempla o trabalho com fontes locais, uma vez que as temáticas nele presentes enfatizam a história do ponto de vista de uma historiografia de âmbito nacional (mais tradicional e totalizante).

Trabalhar com fontes documentais é enriquecedor, no entanto, ainda é um desafio para os professores que veem na distribuição apertada da carga horária um fator negativo para esse tipo de atividade que demanda um planejamento bem estruturado e organizado, o que exige do profissional

⁵² Interdisciplinaridade é uma expressão que se refere ao diálogo entre disciplinas. Hoje em dia, utiliza-se a palavra “Transdisciplinaridade” para uma cooperação entre várias disciplinas ou profissionais ligados a diversas áreas do saber, em um Projeto Integrado, por exemplo, mas sem que a pesquisa ou o projeto tenha uma disciplina-base. Já a Interdisciplinaridade refere-se à prática de, no interior de um certo campo do saber – no caso a História – lançar-se mão de metodologias ou aportes teóricos apropriados de outras disciplinas, estabelecer diálogos com outros campos do saber, enriquecer uma disciplina com pontos de vista oriundos de outras, e, o que é particularmente importante para o tipo de Interdisciplinaridade que seria construída pelos *Annales*, abordar certo objeto de análise comum a outros campos do saber. (BARROS, 2010, p.95).

docente tempo para a coleta, seleção, leitura e análise documental que será abordada em sala.

Na maioria das vezes, quando esses desafios não são vencidos, os alunos passam todo o ensino Fundamental e Médio sem ter um contato significativo com as fontes históricas que o cercam. O que eles conhecem, muitas vezes, são apenas fragmentos de documentos registrados nos livros didáticos - que aparecem como forma de comprovar e reforçar o que está sendo exposto; quando não, outra possibilidade é a consulta destes documentos através de *sites* da internet orientados (ou não) pelo professor.

Outro fator que se relaciona aos documentos vinculados à literatura adotada é que eles não abordam, em sua maioria, a história local impossibilitando a reflexão por parte dos alunos e até mesmo do professor de acontecimentos que se ligam diretamente à sua história.

Dessa forma, o uso de documentos históricos em sala de aula deve ser repensado envolvendo novos métodos de ensino, como enfatiza Schmidt e Cainelle (2009, p.116):

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização dos alunos com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada.

Por outro lado, atividades com o documento ajudam a explorar a percepção temporal, bem como as simultaneidades, permanências e rupturas nos diversos processos históricos, possibilitando conhecer a atuação de sujeitos diferenciados, ampliando assim a noção do que é história e do seu significado para o educando, abrindo também amplas perspectivas de análises sobre outras áreas do conhecimento.

Pensando o uso dos documentos históricos de forma interdisciplinar, Maria do Pilar Vieira et. al (1996, p.15), ressalta que:

Ao documento escrito incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens etc. A relação do historiador com o documento também se modifica. O documento já não fala por si mesmo, mas necessita de perguntas adequadas.

Segundo esta autora, os documentos históricos devem ser vistos como aliados do professor, em disciplinas variadas, pois ele permite aproximar o conhecimento da realidade do aluno. No entanto, este trabalho só é possível com a preservação documental, sobretudo daquela que está mais próxima dos alunos.

Os documentos conservados ao longo dos anos por familiares e instituições vêm garantindo à sociedade o acesso a novas pesquisas. Através de doações conscientes, documentos que se ligam à história e memória de um povo chegam aos arquivos com o propósito de serem divulgados ao público.

A exemplo do Arquivo Público Municipal de Caetité⁵³, ações de caráter educacional chegam aos professores da Educação Básica, tanto estadual como municipal, através de cursos de aperfeiçoamento, palestras, mesas-redondas, seminários e outros eventos promovidos por instituições arquivistas a fim de diminuir as distâncias entre a escola e os espaços de guarda documental.

Mesmo assim, registra-se uma diminuta ocupação desses espaços por parte dos professores. Muitos ainda desconhecem ou não se interessam pela documentação preservada nos arquivos que estão mais próximos e que poderiam oportunizar pesquisas documentais relacionadas à história local.

Sem conhecer essas instituições, os professores limitam-se à aplicabilidade das atividades do livro didático que se apresentam de forma estruturada pelo autor. Quando esse material é repassado para os alunos, os fragmentos de documento descontextualizados e sem vínculos com a realidade local servem apenas para realizar uma verificação dos conteúdos.

⁵³ Segundo Pires (2011, p. 31), “o arquivo Público Municipal de Caetité foi criado em 1996, por uma iniciativa de professores do curso de História e Letras da Universidade do estado da Bahia (Uneb,) *Campus VI* (Caetité), através de um convênio tripartite envolvendo a Prefeitura Municipal, a Uneb e o Apeb”.

Essa prática educativa reflete uma visão distorcida que o professor tem e adota em relação à pesquisa, traduzindo uma visão corrente de que, ao sair da universidade para assumir a sala de aula, deixa de ser um pesquisador e a partir de então, resigna-se a traçar o seu planejamento “fechado” no livro didático.

Sem tempo e com uma excessiva carga horária de trabalho, as pesquisas ficaram para trás, o que em parte justifica a acomodação de muitos profissionais da educação em realizar atividades menos trabalhosas. Neste caso, a pesquisa documental minuciosa, detalhista e difícil, perde espaço para as “facilidades do mundo moderno” que também distancia cada vez mais a sociedade das suas tradições e valores culturais.

Outro fator que merece ser abordado é que, quando a escola não promove o contato entre os alunos e as instituições de guarda documental, eles não aprendem os sentidos de se preservar a memória histórica. Além disso, tomam contato com a história local apenas por meio das datas comemorativas municipais e através de passagens de textos de livros memorialísticos, na maioria das vezes, elitistas e preconceituosos. Sem o interesse despertado, a criticidade provocada, os alunos dão pouca ou nenhuma importância para as fontes históricas e se veem alheios ao seu passado.

Dessa forma, o trabalho com correspondências pessoais, além de fascinante, é revestido de múltiplas e inesgotáveis possibilidades. Conforme Ângela de Castro Gomes (2004, p. 15),

Um tipo de discurso que produz uma espécie de “excesso de sentido do real pelo vivido”, pelos detalhes que pode registrar, pelos assuntos que pode revelar e pela linguagem intimista que mobiliza. Algo que pode enfeitiçar o leitor/pesquisador pelo sentimento de veracidade que lhe é constitutivo, e em face do qual, certas reflexões se impõem. Nesse sentido, o trabalho de crítica exigido por essa documentação não é maior ou menor do que é necessário com qualquer outra, mas precisa levar em conta suas propriedades, para que o exercício de análise seja efetivamente produtivo.

As leituras nas entrelinhas desses documentos podem variar ainda mais as possibilidades de análise em sala de aula. Além disso, estabelecer

um diálogo com professores de outras áreas, trocar olhares e sugestões enriquecerá ainda mais os resultados. No entanto, o conhecimento, a criatividade, o interesse e a sensibilidade de cada professor influirão sobre a diversidade de possibilidades contidas nas correspondências. Um desses exemplos de trabalho é a utilização da carta apresentado na Tabela 1.

A partir desses documentos é possível observar o jogo político das lideranças locais que disputavam entre si poder e prestígio através de alianças políticas realizadas por meio de relações de apadrinhamento e compadrio.

O processo eleitoral de candidato a Presidência da República pode ser relacionado com as campanhas eleitorais e práticas político-partidárias que envolvem as cidades alto sertanejas nos dias atuais? Em que medida alunos e professores podem repensar a política local tomando conhecimento de documentos como esses? Além disso, o uso dessas cartas pode aguçar um conhecimento mais aprofundado sobre os sujeitos envolvidos com uma proposta de recomposição das trajetórias destes personagens numa perspectiva histórica ou literária. Nesse processo de conhecer o remetente e o destinatário é possível refletir sobre ações empreendidas por esses sujeitos e problematizar com os alunos as nuances da política estadual e nacional daquele período. Quem estava no domínio local? Quais eram os partidos políticos da época? Diversas questões poderão ser levantadas através de novas pesquisas feitas por outros professores ou até mesmo pelos alunos, através de atividades orientadas de pesquisa documental.

Sigilo, meios de transporte, economia, leitura, comportamento humano, tempo, crenças... de que modo assuntos tão corriqueiros podem ser explorados em sala de aula a partir dessas cartas? Recados diversos, solicitação de compras de objetos, de pagamentos de contas, ou até mesmo um pedido de desculpa “pelo desalinho” na escrita... qual a função social desse importante meio de comunicação para quem dependia dele para se comunicar?

Tabela 1: Carta de Maria Deolinda de Carvalho enviada ao seu compadre Deocleciano Pires Teixeira (1922)⁵⁴

Tipo do Documento: Carta Suporte: Papel Localização: Arquivo Público Municipal de Caetité (APCM) Fundo: Acervo Particular da Família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira Grupo: Dr. Deocleciano Pires Teixeira Série: Correspondências Caixa 04 Remetente: Maria Deolinda de Carvalho Destinatário: Deocleciano Pires Teixeira Local: Caculé Data: 1922		
CORRESPONDÊNCIA	Áreas gerais de abrangência	Temas e áreas específicas
Caculé 11 de março de 1922 Doutor Saude e felecidade lhe dezejo em companhia de D. Anna e todos da Família. Recebi sua carta de 18 de fevereiro, antes de hontem (dia 9) quando entregarão ao Comp^e Vigario, dezejo saber p^r quem V remette estas cartas, que vierão aqui p^r um tropeiro do C^{el} Marciano dizendo ter recebido em Jequi. Foram prezas aqui a proposito. Eu não tendo recebido carta sua nada podia e nem devia fazer; algumas pessoas me perguntarão se V me tinha escripto e se eu me interessava; respondia que não tinha carta sua; nada sabia, Toninho chegou aqui no dia 24, me perguntou logo, se V tinha me escripto sobre a eleição de 1^o de Março; disse que não; se eu tivesse recebido sua carta lhe tiria trabalhado muito a seo favor. Com o Vigário o C^{el}. Antonio Valença e Major V^e Venceslao, estes são seo, e o Comp^e Ernesto todos trabalhavão com verdadeiro interesse. O Comp^e Leonel; está com Juvencio; que a manivela de Dr Crescencio. Hoje o C^{el}. Antônio Valença esteve aqui em casa; eu mostrei sua carta a elle; esta muito sentido de nada ter podido fazer mas o voto d'elle; foi do Dr Arthur Bernades; me disse que pedio ao Leonel de Britto (q' é mesário) p^a ser a favor do seo candidacto, elle respondeo; que sem Juvencio, nem uma virgula e o Juvencio respondeo logo q (o Deocleciano depois de morto quer resuscitar) São palavras d'elle Juvencio: que se julga um politico de pedra e cal. Toninho viajou p^a a Bahia no dia 6 fazendo um gyro p^o Conquista. José Olympio está na Bahia. Nada de chegar Correio se tiver algum telegramma de José Olympio ahi V mande procurar e me remeta pelo primeiro portador; esta vai escripta as pressas. Abençoe Iasinha e filhos. Saudades a Alice e todas; Com D. Anna acceite vivas Saudades de M^a Mãe; e de sua Pr^a Com^{ce} m^{to} grata e am^a Maria Deolinda de Carvalho	Língua Portuguesa	Correspondências Gênero do substantivo Abreviaturas
	Matemática	Situações problemas
	História	Grupos familiares Disputa de poder Coronelismo Boicote na entrega das cartas Eleição Relações de apadrinhamento e compadrio
	Sociologia/História	Papéis sociais
	Geografia	Cartografia/Localização espacial

⁵⁴Foram selecionadas e analisadas cinco correspondências que foram trabalhadas na escrita da monografia Possibilidades Didáticas: Leituras e análises interdisciplinares em sala de aula, da pós-graduação em Práticas Docentes Interdisciplinares (Unep, Campus VI). Para este capítulo, optou-se em apresentar apenas uma correspondência.

Diante dessas circunstâncias, cabe aos professores oferecer para os alunos outros saberes que fazem parte da sua história, do lugar onde vive, fazendo-os transitar entre contextos mais amplos e específicos, conforme está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O trabalho com temas sociais na escola, por tratar de conhecimentos diretamente vinculados à realidade, deve estar aberto à assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. As mudanças sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los. Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta, dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõem, é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior em uma região. Sob a denominação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais. (BRASIL, 2001, p. 35).

Sem o conhecimento da sua própria história, dificilmente os alunos desenvolverão senso crítico acerca de sua realidade e condição social, sentimento de pertencimento e valorização de suas raízes culturais ocasionando, assim, pouca compreensão de que a história da sua região também é fruto de um processo histórico que envolveu conflitos e disputa de poderes, assim como aquelas que aparecem nos livros didáticos.

Para tanto, elegeu-se um período dentro da história e elaborou-se uma proposta de trabalho a partir do recorte temporal da primeira fase da República (1889 a 1930). A metodologia adotada foi a pesquisa documental e a possibilidade de trabalhar correspondências em sala de aula aproximando o contexto nacional do local. Adotou-se também o uso de tabelas de análises que sugerem aspectos relacionados a áreas gerais de abrangência (disciplinas) e temas de áreas específicas (conteúdos) para que professores possam visualizar leituras interdisciplinares através desses documentos.

Conclusão

Diante dessa compreensão, a pesquisa em questão busca discutir o quanto as correspondências históricas podem servir à inovação da prática docente numa perspectiva interdisciplinar, com o intuito de agregar maior consistência e relevância ao conteúdo mediado pelo docente sobre a história local e sua exploração por diversos caminhos. Sem dúvida esta não é uma tarefa fácil e, por isso, exige do professor uma mudança de postura frente ao seu trabalho e de comportamento, dos demais docentes, por parte daqueles que esperam que a interdisciplinaridade venha fazer parte da rotina escolar modificando a prática e melhorando o aprendizado dos alunos.

Dessa forma, espera-se, do presente trabalho, uma contribuição para se repensar a prática docente em sala de aula enquanto fruto e resultado de outras ações como a pesquisa e o diálogo com os distintos campos do conhecimento. E que este texto evidencie possibilidades de se trabalhar a história local em todas as séries de forma articulada com as diversas áreas do conhecimento apreendendo novos conhecimentos de forma contextualizada, envolvendo ações planejadas, pois o planejamento em si exerce a função de construir, desestruturar e reconstruir a prática educativa em diferentes momentos. Para isso, o professor deverá estar ciente e seguro dos objetivos que pretende alcançar para lançar mão da metodologia e do processo avaliativo adequado.

Referências

BARROS, José D'Assunção. A escola dos *Annales* e a crítica ao historicismo e ao positivismo. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 03, n. 01, p. 75-102 Jan/Jun. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética/Ministério da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC/SEF. 2001.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). **“Escrita de si, escrita da história”**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. Arquivo Público Municipal de Caetité: Notas Históricas Atuais. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA, CULTURA, SOCIEDADE E LINGUAGEM (GPCSL/CNPQ), 1, 2011. Caetité. **Caderno de Resumo e Anais**. Os sertões da Bahia. Caetité, v.1, nº1, p. 67-77, out. 2011.

SANTOS, Paulo Henrique Duque. **Cidade e Memória**: Dimensões da Vida Urbana – Caetité 1940 -1960. 35 p. Dissertação (Mestrado em Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unrio), Rio de Janeiro, 2001.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; Peixoto, Maria do rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1986.

CAPÍTULO 17 - A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA SOCIOLOGIA

*Emanuela Pereira Correia*⁵⁵

Resumo: O presente capítulo relata as experiências obtidas no estágio de observação, sobre as práticas docentes desenvolvidas na rede pública de ensino, no Colégio Estadual Moysés Bohana (Cemb), localizado no Município de Ilhéus, litoral sul da Bahia, abordando as práticas de ensino da Sociologia aplicada ao Ensino Médio. O trabalho ocorreu através de pesquisa de campo, partindo de uma análise exploratória, tendo como instrumento de pesquisa a observação não participante da escola, do entorno escolar e do bairro.

Palavras-Chave: Docência. Observação. Sociologia.

Introdução

Devido à intensa dinâmica nas relações sociais no âmbito da educação, o estágio estimula o pensar crítico sobre práticas teóricas e metodológicas no ensino. Com a finalidade de envolver o aluno na prática da docência, o estágio de observação permite o posicionamento de pesquisador do graduando.

A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, visto que, “A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (LAKATOS, 1991, p 190).

A observação no contexto escolar permite, ao futuro docente, a imersão no universo da pesquisa e a capacidade de avaliar, discutir e aplicar o conhecimento emanado da análise científica. Em uma sociedade conservadora, politicamente fechada e autoritária, a sociologia torna-se um campo fértil para debates e críticas em relação à realidade social, nesse sentido, no Brasil, a disciplina passou por diversas contestações e reformas disciplinares nos planos da educação.

⁵⁵ Graduanda do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). E-mail: lelaetami@hotmail.com.

A sociologia, enquanto ciência, possibilita a compreensão da realidade social de forma plural, proporcionando ferramentas que contribuem para a percepção social dos alunos de nível médio. A observação não participante foi o melhor instrumento utilizado por ser a melhor maneira para obtenção dos resultados pretendidos.

Durante o primeiro semestre do presente ano (2014), foi colocado em prática o estágio supervisionado de observação, com o objetivo de proporcionar aos graduandos do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Santa Cruz, a experiência da docência. A escola pesquisada foi o Colégio Estadual Moysés Bohana (Cemb), situado no Eixo Coletor Principal, s/n, Bairro Hernani Sá, Município de Ilhéus, Bahia.

Neste capítulo, pretende-se aprofundar o estudo da importância do estágio de observação, relatando as reflexões obtidas na experiência da observação referentes à prática docente do ensino da Sociologia aplicada ao Ensino Médio.

Estrutura organizacional da escola

O Colégio Estadual Moysés Bohana começou suas atividades com o ato de criação Nº 159, publicado no Diário Oficial de 12/01/1991 para funcionar com os cursos de 1º e 2º graus. Ofereceu, de 1991 a 1996, apenas o Ensino Fundamental. No ano de 1997, foi implantado o Ensino Médio, oferecendo o 1º ano de Formação Geral.

Segundo a secretária da escola, a unidade Escolar atendeu, em 2014, 1.377 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno, totalizando 38 turmas. O corpo docente é composto por 40 professores graduados em suas respectivas áreas.

Ao adentrar a escola observando todos os atores sociais e particularidades físicas do cenário da pesquisa, havia o cuidado com análise da visão dos atores sociais, que é de grande relevância e importante no processo de avaliação da observação. Foi definida a experiência de observação do dia 29 de Abril a 17 de Junho, com seis horas semanais, totalizando 45 horas de observação.

A escola e o bairro, paisagens que se revelam

A paisagem urbana revela aquilo que está além da aparência, desponta aquilo que se manifesta no espaço construído e no movimento da vida. Segundo Carlos (1992, p. 36), “a paisagem é a expressão da ordem e do caos, manifestação formal do processo de produção do espaço urbano, que se coloca no nível do aparente e do imediato”.

O bairro Hernani de Sá, situado na zona sul de Ilhéus, litoral sul da Bahia, é um bairro que apresenta uma dicotômica realidade social, percebe-se que ali existe uma parcela de pessoas de classe média e pequena parcela de baixa renda. Bairro tradicional que leva o nome de um ilustre cidadão ilheense, Hernani Lopes de Sá, médico que dedicou a vida para servir à população de Ilhéus.

Com uma arquitetura estática que oculta o ritmo do local, o que só foi possível diagnosticar através da observação científica, é perceptível a existência de uma estrutura simbólica em cada casa, prédios comerciais, igrejas, associação, escolas, que revela o panorama vivenciado pelos moradores e o sentimento de pertencimento desses residentes em relação à determinada classe social.

Nesse sentido, Marx e Engel (2006) argumenta que esse sentimento de pertencimento da sociedade com determinada classe pode ser explicada através da maneira como os indivíduos se inserem no conjunto das relações, tanto econômicas como sociopolíticas, que surge através da divisão social do trabalho.

O andar apressado e o olhar frio de moradores do local ao deparar-se com alunos do Colégio Moisés Bohana, pertencentes a outros bairros periféricos, assustam. Nesse sentido, entende-se que esse comportamento é algo construído pelas contradições inerentes à inclusão excludente que o sistema capitalista impôs. “As pessoas são tratadas de formas diferenciadas em função da sua aparência, das roupas que vestem, do carro que dirigem, lugares onde passam férias, restaurantes que frequentam, cartões de crédito que usam”. (CARLOS, 1992, p. 47). Diante disso, foi de fundamental importância questionar a proposta curricular da escola, em que o processo

de ensino-aprendizagem está voltado para as relações com a comunidade local, regional e planetária, visando à interação e vida cidadã.

Frente ao Colégio Moysés Bohana, a paisagem abre a expectativa para compreensão das relações intrínsecas do bairro com a escola, uma relação heterogênea e de distanciamento alarmante. Talvez esse distanciamento dos moradores em relação à escola, tenha como explicação a estrutura simbólica do prédio, que apresenta uma estrutura muito parecida à estrutura de um presídio.

O acesso à área interna ocorre pela portaria com grandes, câmeras e porteiros que monitoram tudo o tempo inteiro. A sensação de vigilância é constante. Isso é explicado devido à banalização da violência, reforçada pelo sentimento de insegurança predominante no cotidiano da vida social.

Foi fundamental, nessa pesquisa, entender a posição dos moradores em relação à escola do bairro, frente a um sistema de educação que apresenta uma posição totalmente questionável e com rupturas visíveis. As impressões do bairro, observadas *in loco*, é de um lugar silencioso, arborizado, com uma associação de moradores bem organizada, bom acesso a transporte coletivo, e uma especulação imobiliária que não corresponde à realidade do município.

Dessa forma, um dos desafios da pesquisa foi a compreensão da interação social da comunidade escolar com a comunidade local. A localização da escola em um bairro de classe média, atendendo a alunos oriundos de bairros periféricos com alto nível de vulnerabilidade social, revela que ainda existe uma violência simbólica e preconceituosa apresentada por alguns setores da sociedade e tratada com naturalidade.

A observação proporcionou a compreensão das formas de identidade da escola com o bairro, o funcionamento da estrutura do sistema educacional no país e a relação heterogênea entre o Colégio Moysés Bohana e a comunidade local.

O ensino de Sociologia no Colégio Moysés Bohana

A Sociologia teve um difícil percurso, com inserções e retiradas da disciplina do currículo. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96) recolocou a disciplina na estrutura curricular do ensino médio, sendo necessário, contudo, uma luta política intensa para aprovar sua obrigatoriedade.

Em dois de junho de 2008, o Presidente da República em exercício, José de Alencar, assinou a lei 11.684 que altera a LDB estabelecendo que Filosofia e Sociologia sejam disciplinas obrigatórias nas três séries do Ensino Médio.

Com a inclusão protocolar da Sociologia na grade curricular do Ensino Médio, houve a possibilidade para os estudantes do Ensino Médio, adquirirem conhecimento acerca da realidade social. O reconhecimento das diferenças e o processo de desnaturalização social nesse momento de escolaridade são importantes na ampliação do horizonte intelectual.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os principais eixos temáticos da Sociologia para o Ensino Médio, são: indivíduo e sociedade, Cultura e sociedade, Trabalho e sociedade, Política e sociedade. A proposta curricular do ensino da Sociologia é de fundamental importância para o entendimento dos fatos sociais e a desnaturalização social no ensino médio.

O estágio de observação começou no mês de abril de 2014. No primeiro mês de atividades, a disciplina trabalhou com a ditadura militar no Brasil e sua influência no contexto atual. Trabalhar a realidade social a partir de casos concretos mostrou o papel fundamental da Sociologia para compreender fenômenos sociais que perpassam a história de um país, assim como analisar as consequências da ditadura para o ensino da Sociologia, a liberdade pessoal e a harmonia social, principalmente, entender as marcas deixadas na estrutura educacional do país.

No segundo mês, foram trabalhados os conceitos de ideologia e cultura, que deixou um pouco a desejar em algumas turmas, devido ao

comportamento indisciplinado de alguns alunos. Principalmente um determinado aluno, que o tempo inteiro confrontava a professora e a presença de estagiários em sala.

O comportamento desse aluno foi motivo de muita reflexão, uma grande barreira, o que deixou o processo de pesquisa um pouco tenso. Contudo, esse comportamento desafiador e muitas vezes carregado de uma violência simbólica, permitiu que a pesquisa tomasse uma posição mais teórica na busca por resposta.

Após várias leituras e orientações de docentes que atuam no colégio, pôde-se compreender a importância de conhecer a realidade do estudante fora da escola, possibilitando ao docente uma predisposição favorável em relação ao aluno no processo ensino-aprendizagem. “O educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem” (GASPARIN, 2002, p 48).

Ao apresentar os teóricos da Sociologia a algumas turmas, a docente foi surpreendida ao ver que os alunos não conheciam os teóricos trabalhados anteriormente, o que deixou perceptível a observação a falta de interesse dos alunos pela disciplina.

A reação do pesquisador foi de estranhamento, partindo da crítica, pois o saber sociológico nasce da análise teórica e prática do processo social e das ações dos homens. Vale dizer que,

Esse processo de estranhamento, que é tarefa típica do pesquisador social, só é possível mediante o distanciamento do fenômeno social. Colocar-se à distância do fenômeno social - ainda que o mesmo faça parte da experiência de vida do pesquisador - é a possibilidade de ultrapassar os limites do senso comum - que supõe a naturalidade da cultura -, e inquietar-se com questões rotineiras e consagradas pela normalidade (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 48).

A Sociologia tem como principal objetivo permitir que os estudantes sejam capazes de se tornarem críticos. O professor se torna o principal

instrumento para tal possibilidade, abrindo espaço também para as discussões que os estudantes podem trazer à sala.

Trabalhar a cultura foi dificultoso e complexo. A perspectiva de abertura de novos caminhos para o entendimento sociológico encontrou uma enorme barreira quanto ao estudo da cultura afrodescendente, pois as culturas de origem afrodescendente sofrem uma rejeição por parte dos discentes e até mesmo de alguns docentes, o que dificulta trabalhar a Lei 10.639/2003, referente ao Ensino da História das Culturas afro-brasileiras. Principalmente ao se tratar de religião de matriz africana onde existe um pré-conceito em relação as diversidade religiosa do país, isso exige que o professor imparcial enquanto a sua orientação religiosa em sala de aula (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013).

Em entrevista à revista a Inter-Legere, o sociólogo Nelson Tomazi deixou claro que o professor no Ensino Médio deve fazer a mediação entre o saber acadêmico recebido e o conhecimento dos jovens que ele encontra nas escolas. Portanto não há uma receita fixa, mas sim uma disposição intelectual de analisar as possibilidades que encontra e aí desenvolver a tarefa de um professor, que é ensinar de tal modo que os jovens possam ter uma visão mais profunda e precisa do mundo em que vivem. (ENTREVISTA..., 2008).

A metodologia aplicada nas turmas possibilitou a posição crítica dos estudantes. O primeiro trabalho observado foi a apresentação de seminários sobre a ditadura militar, em que foi trabalhada a oralidade dos alunos e a posição analítica em relação ao assunto.

As aulas expositivas foram muito importantes. A docente utilizou o material didático que teve como objetivo principal permitir ao aluno a compreensão da realidade social como uma totalidade concreta, diversa, conflituosa e contraditória, possibilitando aos discentes desenvolver uma reflexão crítica sobre a sociedade.

A escola oferece um número excelente de livros, com suporte ao atendimento dos alunos e professores. A maioria dos livros é de distribuição do Ministério da Educação (MEC).

Com a supervisora responsável pela disciplina, foram discutidas as técnicas utilizadas, formas de ensino, pois ela já lecionava outra disciplina para as mesmas turmas, o que foi de suma relevância para o sucesso em Sociologia. Conhecer a realidade dos alunos dentro e fora da escola possibilitou a aceitação da presença da estagiária em sala.

Refletir sobre o cotidiano do ensino de Sociologia no Colégio Moysés Bohana (Cemb) deixou clara a situação do professor, o qual para conquistar os alunos e prender sua atenção precisa estar, a todo o momento, ocupando-os e trazendo coisas novas, possibilitando a sua participação e influência no universo da juventude atual.

Um dos objetivos da Sociologia é justamente formar indivíduos independentes que tenham capacidade de fazer suas próprias perguntas com o objetivo de alcançar um conhecimento mais preciso da sociedade a qual pertencem. A Sociologia é uma forma de conhecimento que resulta das condições políticas, econômicas e sociais no tempo em que se desenvolve, daí a importância de sua aplicação, ainda no ensino médio. Daí a necessidade de o professor estar preparado metodologicamente em sua respectiva área de conhecimento, para o êxito na aplicação da disciplina e na proximidade com os alunos.

Na observação do espaço de recreação, uma realidade social salta aos olhos, ao perceber a violência simbólica e física por parte de alguns estudantes que, muitas vezes, ocorre devido à imposição do poder arbitrário da escola que obedece ao sistema de educação vigente no país, e as desigualdades vivenciados por esses atores sociais fora do contexto escolar.

Durkheim (1991) aborda a interação social entre os indivíduos que integram a sociedade, tendo como principal interesse desvendar os fatores que possibilitam a coesão social em uma sociedade fragmentada. Nesse contexto, a violência escolar pode ser explicada como uma representação social em forma de sociabilidade decorrente das transformações sociais.

A violência se insere em um elenco de estratégias, sua utilização, podendo ou não se vincular a uma hierarquia valorativa; passa a ser questão de eficácia, oportunidade, afirmação de identidades socialmente negadas, explosão de raivas, frustrações, dentre tantas outras possibilidades. Com

implicações diretas nas formas de representação social do fenômeno. Não apenas as novas sociabilidades se estruturam na violência como podem ser o conteúdo e substrato das representações sociais. (PORTO, 2010, p 108.).

Durante a pesquisa foi realizada uma palestra sobre a função da Sociologia, para o corpo discente. Foram momentos de muito nervosismo que logo desapareceu ao ver que os alunos estavam interessados em adquirir conhecimento sociológico. A palestra ocorreu na sala de audiovisual, no turno matutino, com a presença de todos os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os alunos questionaram o porquê a Sociologia ser a ciência que melhor estuda a sociedade e os seus fenômenos.

A violência física e simbólica foi trabalhada, mostrando a necessidade de se compreender esse fenômeno e sua gravidade. A Sociologia, na busca por uma explicação, levou a questionar as ações sociais no contexto das relações. O impacto das ações humanas e suas diferentes visões de mundo são temas que cabem à Sociologia enquanto ciência da sociedade.

A observação trouxe uma interrogação a respeito do uso da tecnologia. Foi observada, em todas as salas, a presença constante do uso de aparelhos tecnológicos por parte dos estudantes: o celular conectado a redes sociais gerou vários conflitos ideológicos, o que deixou perceptível a necessidade em discutir as práticas adotadas no ensino e a influência da tecnologia capaz de gerar mudanças no ensino, assim como nas formas de aprendizagem.

A estrutura da escola possui uma rede de internet com Wi-Fi aberta que possibilita o acesso por parte dos estudantes, contudo, o laboratório de informática não funciona devido à ausência de profissionais da área para manutenção dos computadores, o que mostra a necessidade de treinamento específico, de modo que possam explorar da melhor forma possível os recursos ofertados.

A tecnologia de informação oferece infinitas possibilidades de pesquisa. É um espaço onde há mais liberdade de produção com uma diversidade nunca imaginada. Isso mostra o atraso tecnológico das escolas brasileiras, principalmente da região nordeste em que a tecnologia, na maioria dos casos, não é utilizada no contexto escolar.

O Colégio Estadual Moysés Bohana tem, em sua proposta curricular para as ciências humanas, a compreensão da sociedade em sua gênese, a transformação, os inúmeros fatores que nela intervêm, como agente social, processos sociais e como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduo.

Através da análise da proposta curricular e da observação das atividades ficou notória a compreensão dessa sociedade na atualidade, pelo sistema educacional que depende muito da adaptação de professores à influência dessas novas tecnologias de comunicação no contexto escolar como um novo modelo de ferramenta no processo ensino-aprendizagem.

A observação, no processo de estágio, mostra a relevância do posicionamento de pesquisador com capacidade crítica na busca das respostas que levem a transformações da sociedade e que tenha como prioridade a compreensão da educação, em que a Sociologia tenha como desafio levar o saber sociológico à juventude, como criadora de um novo olhar no processo de desnaturalização social.

Considerações Finais

A obrigatoriedade do ensino da Sociologia no Ensino Médio foi um elemento de fundamental importância na construção de uma sociedade mais crítica com horizonte intelectual amplo, cabendo aos futuros docentes o papel de formador dessa sociedade. Diante disso, o estágio de observação é um passo fundamental para compreensão do papel social dos futuros docentes.

É fundamental que discentes do Ensino Médio tenham conhecimento sobre as diversas formas de sociedade e como elas se organizaram historicamente, para a compreensão social dos dias atuais. Com um campo amplo, o estudo da Sociologia contempla uma produção social do conhecimento que se desenvolve socialmente, ajudando a entender melhor questões que envolvem o cotidiano.

A experiência permitiu examinar, através da observação, os fenômenos vivenciados em situações adversas que fazem parte do dia-a-dia escolar e

contribuem para a formação de docentes habilitados e capazes de auxiliar os alunos na compreensão crítica da realidade social.

A pesquisa superou todas as expectativas, possibilitando à discente entender melhor o que é ser professor, com suas dificuldades e responsabilidades. Os procedimentos e estratégias utilizados em aulas permitiram constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar e intervir no desenvolvimento de investigações ou ações no contexto sociológico.

Observar foi relevante para compreensão da discente no que se diz respeito às dificuldades e responsabilidades encontradas pelo professor no Ensino Médio. Foi uma das experiências mais gratificantes vivenciados no período de vivência universitária. Analisar o dia-a-dia de alunos e atuação do professor em sala de aula possibilitou entender a importância da aplicação de teorias e técnicas para desenvolver as competências e habilidades docentes no ensino da Sociologia.

A observação pode causar um encantamento ou desencantamento no futuro docente. É um grande desafio que o sistema educacional do país tem vivenciado, o desencantamento de futuros docentes tem se refletido nas escolas. Devido a fenômenos sociais, muitos licenciados não exercem a função de professor. O estágio de observação é importante na preparação dos futuros docentes, para conhecerem a profissão. É também um grande passo para o reconhecimento vocacional.

As análises da pesquisa de observação mostraram que trabalhar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio transforma-se em uma tarefa árdua para o professor, devido às múltiplas manifestações resultantes da convivência social, causando fenômenos que a Sociologia busca compreender.

O estágio de observação é um passo fundamental para os futuros docentes conhecerem as práticas adotadas pelo sistema educacional do país frente a uma disciplina curricular que tem como principal objetivo a desnaturalização social e o reconhecimento das construções sociais, do sistema político e ideológico. Atingir esse objetivo é um desafio que precisa ser enfrentado pelos docentes e discentes.

Referências

- BRASIL. **PCN. Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias: SOCIOLOGIA. Brasília: MEC, s/d, p. 87-98. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.
- CARLOS, Ana F. **A cidade**. Coleção repensando a geografia, São Paulo: Contexto, 1992.
- DURKHEIM, ÉMILE. **Da divisão social do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GUEDES, Elocyr; NUNES, Pâmela, ANDEADE, Tatiane de. O Uso da lei 10.639/03 em sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, Vol. 2, n. 6, Agosto de 2013. Edição Especial.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina, A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.
- MARX, Karl, ENGEL, F. **Manifesto do partido comunista**. 10. Ed. São Paulo: Global, 2006.
- MORÃES, Amaury, GUIMARÃES, Elisabeth, F. Sociologia: Ensino médio (Coleção explorando o ensino, v. 15.). In: _____. (Coord.). **Metodologia de Ensino de Ciências Sociais**: relendo as OCEM- Sociologia. Brasília: Ed. MEC, 2010. p. 45-65.
- PORTO, Maria Stela G. **A violência**: possibilidades e limites para uma definição. Brasília: Ed. MEC, 2010. p. 103-122.
- ENTREVISTA com Nelson Dácio Tomazi. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, N° 03. jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://cchla.ufrn.br/interlegere/revista/pdf/3/db02.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.
- TOMAZI, Nelson. **Sociologia para o Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo: Atual, 2007.