

**DIÁLOGOS PERTINENTES À ESCOLA:  
EDUCAÇÃO, GESTÃO E ENSINO**

**PÓS-GRADUAÇÃO**

## EXPEDIENTE

**REITOR:**

PROF. CLÁUDIO FERREIRA BASTOS

**PRÓ-REITOR ADMINISTRATIVO FINANCEIRO:**

PROF. RAFAEL RABELO BASTOS

**PRÓ-REITOR DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS:**

PROF. CLÁUDIO RABELO BASTOS

**PRÓ-REITORA ACADÊMICA:**

PROFA. FLÁVIA ALVES DE ALMEIDA

**DIRETOR DE OPERAÇÕES:**

PROF. JOSÉ PEREIRA DE OLIVEIRA

**COORDENAÇÃO GERAL DA PÓS-GRADUAÇÃO**

CRISTINE AMORA SANTOS DE ARAGÃO

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA PÓS-GRADUAÇÃO:**

PROFA. ROSÂNGELA COURAS DEL VECCHIO

**ORGANIZAÇÃO:**

PAULO VENÍCIO BRAGA DE PAULA

LIDIANE GOMES MENDES

JEFREI ALMEIDA ROCHA

ROSENDO FREITAS AMORIM

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO:**

FRANCISCO CLEUSON DO NASCIMENTO ALVES /

FRANCISCO ERBÍNIO ALVES RODRIGUES

**CAPA:** FRANCISCO ERBÍNIO ALVES RODRIGUES

**FICHA TÉCNICA****AUTORES:**

ELISANGELA SILVA DE CASTRO

HERMÍNIO MENESES CARNEIRO

SUELLEN BARBOSA MACHADO

FRANCISCA NÁDIA SILVEIRA

MICHELLE DA SILVA DE SOUSA VERAS

JEFREI ALMEIDA ROCHA

PAULO VENÍCIO BRAGA DE PAULA

CLAUDIA MARTINS E SOUSA

JEFREI ALMEIDA ROCHA

PAULO VENÍCIO BRAGA DE PAULA

MICHELE BARBOSA SOARES

ALINE BARBOSA SANTANA

RICARDO CESAR DE OLIVEIRA BORGES

CINTIA NAYARA VIANA DOS SANTOS

ALEXANDRA PEDROSA MONTEIRO

MARCOS ANTÔNIO MARTINS FILHO

ILANA MARIA DE OLIVEIRA MACIEL

ROSÂNGELA COURAS DEL VECCHIO

**REVISÃO ORTOGRÁFICA**

PROF. DR. CULT. RICKARDO LÉO RAMOS GOMES

**TRATAMENTO DE IMAGENS:**

FRANCISCO ERBÍNIO ALVES RODRIGUES

**REVISÃO TEXTUAL:** EQUIPE PÓS-GRADUAÇÃO

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Índice para Catálogo Sistemático

1. Educação Ensino Pós-graduação I. Diálogos pertinentes na escola: educação, gestão e ensino - 256 fls.

UniAteneu : Centro Universitário Ateneu. Educação Superior Pós-graduação: Fortaleza, 2018.

ISBN e-book 978-85-5468-156-2

ISBN impresso 978-85-5468-155-5

Para alunos de ensino da Pós-graduação.

1. Educação Superior / Pós-Graduação I. Título

---

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, total ou parcialmente, por quaisquer métodos ou processos, sejam eles eletrônicos, mecânicos, de cópia fotostática ou outros, sem a autorização escrita do possuidor da propriedade literária. Os pedidos para tal autorização, especificando a extensão do que se deseja reproduzir e o seu objetivo, deverão ser dirigidos à Reitoria.

---

# PREFÁCIO

Rosângela Couras Del Vecchio<sup>1</sup>

Apresentar a primeira edição do livro: Diálogos Pertinentes na Escola: Educação, Ensino e Gestão é uma tarefa muito prazerosa, porém de muita responsabilidade. Esta obra é uma produção do IPG – Instituto de Pós-graduação do Centro Universitário Ateneu, composto por pesquisadores competentes, responsáveis, sensíveis e comprometidos com educação de qualidade. Sabe-se que preparar profissionais aptos a reverem seus conhecimentos, abertos à novas possibilidades de práticas reflexivas e de movimentos transformadores é o objetivo do educador em prol da qualidade e excelência.

Em cada artigo apresentado neste número, evidencia-se a vontade dos autores em discorrer situações que visam elucidar problemáticas pertinentes a realidade escolar, onde a prática é uma busca sensível, de viver essa realidade com soluções possíveis e reais.

Sabe-se que a realização das pesquisas está pautada na ética e sabores do descobrimento de novas ideias e prazer pela escrita, ratificando que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (PAULO FREIRE, 1997, p.52). O Educador não pode se despir dessa ética, precisa contaminar e incentivar seus educandos para que tenham a possibilidade de rever-se e desejar um mundo onde sonhar com mais amor e mais generosidade sejam reais.

A realidade escolar busca formar o homem para a vida e acredita-se que situações encontradas neste caminho são reflexos da construção do caráter, tendo como base as atitudes e escolhas de cada discente, docente ou dirigentes. Essas ações e atitudes são evidenciadas nesta obra de forma a eleger total e completa formação humana.

---

<sup>1</sup>Coordenadora Pedagógica da Pós-graduação do Centro Universitário Ateneu, Doutora em Educação pela Universidad Americana e Doutora em Administração pela UNIDA (rosangela.delvecchio@fate.edu.br)

É com prazer que escrevo esse prefácio onde pude deleitar-me com todos os artigos e testemunhar a construção de uma obra de qualidade produzida por profissionais comprometidos e sedentos de conhecimento, onde professores, alunos e colaboradores, envolvidos com a educação; apresentaram múltiplos olhares vividos e ensinados.

# Sumário

UMA BREVE RETROSPECTIVA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO PERÍODO COLONIAL.....	15
<b>Elisangela Silva de Castro</b>	
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CEARENSE A PARTIR DO LICEU DO CEARÁ .....	25
<b>Hermínio Meneses Carneiro</b>	
A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR PARA A EFETIVAÇÃO DO USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO .....	40
<b>Suellen Barbosa Machado</b>	
AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM A EXCELÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO .....	54
<b>Francisca Nádia Silveira</b>	
FORMAÇÃO REFLEXIVA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE .....	68
<b>Michelle da Silva de Sousa Veras</b> <b>Jefrei Almeida Rocha</b> <b>Paulo Venício Braga de Paula</b>	
O PLANO DE AULA COMO FERRAMENTA NORTEADORA E TRANSFORMADORA PARA UMA PRÁTICA DOCENTE AUTO-REFLEXIVA .....	91
<b>Claudia Martins e Sousa</b> <b>Jefrei Almeida Rocha</b> <b>Paulo Venício Braga de Paula</b>	
O CRESCIMENTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA E SEUS IMPACTOS PSICOSSOCIAIS NOS ESTUDANTES E PROFESSORES.....	117
<b>Michele Barbosa Soares</b>	
A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS PAPEIS DE EDUCAR A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	128
<b>Aline Barbosa Santana</b>	

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS  
DECISÕES DA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO  
SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA .....146

**Ricardo Cesar De Oliveira Borges**

**Cintia Nayara Viana Dos Santos**

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTUDO DE CASO DA  
ESCOLA NAZARÉ FLOR, ITAPIPOCA-CE .....206

**Alexandra Pedrosa Monteiro**

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
ESTUDO EM ORGANIZAÇÕES DO SISTEMA “S” ..... 223

**Marcos Antônio Martins Filho**

**Ilana Maria de Oliveira Maciel**

**Rosangela Couras Del Vecchio**

# APRESENTAÇÃO

Abniza Pontes de Barros Leal<sup>2</sup>

Dentre as múltiplas inquietações do espaço escolar, a presente coletânea traz discussões profícuas, tanto pela urgência com que os temas abordados merecem atenção quanto pelo cuidado com que os autores os apresentam. São textos que transitam pelo universo dos atores da escola e pela dinâmica de suas práticas, no que diz respeito a questões cotidianas como planejamento de aulas, a questões complexas como avaliação e gestão democrática. Assim, em seus respectivos textos, os autores cuidam de introduzir, contextualizar, analisar e exemplificar os assuntos sobre os quais se dedicaram.

## ***Compondo a sequência temos:***

1. O ato de planejar uma aula é, por sua natureza, uma ação pedagógica de relevante importância e tem sido sempre objeto de estudo e discussões. Contudo, pensar este planejamento a partir da visão de professores e alunos é trazer para o espaço educacional uma contribuição cuja relevância ultrapassa os limites da sala de aula. No artigo O plano de aula como ferramenta norteadora e transformadora para uma prática docente auto-reflexiva, os autores, Sousa, Rocha e de Paula, discutem, de forma breve e consistente, o plano de aula como uma ação reflexiva que se volta para a qualidade do fazer docente. Chamam-nos a atenção para “a auto-suficiência excessiva de quem não planeja” e corre o risco de seguir um esquema, dando destaque ao fato de que a ausência do planejamento pode conduzir à descontinuidade dos assuntos e, conseqüente, prejuízo à aprendizagem. De acordo com fundamentos teóricos e o posicionamento dos autores, foram apresentadas, a professores e alunos de uma escola pública do

---

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1972), Doutorado em Linguística pela UFC e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1997). Professora Adjunto da Universidade Estadual do Ceará

município de Ipueiras, questões que buscavam instigar os sujeitos da pesquisa a refletirem sobre as práticas de sala de aula e sobre como eles vêem o sistema educacional da instituição da qual fazem parte. É, em síntese, um trabalho que nos faz refletir sobre questões do cotidiano escolar, cujas respostas só fazem sentido quando ouvimos professores e alunos, visando ao pensar coletivo como elemento motivador para mudanças no contexto da própria escola.

2. Os autores do artigo Formação reflexiva na construção do processo de autoavaliação da prática docente assumem a importância da formação continuada como elemento necessário à formação de um professor reflexivo. Por este ângulo de visão, orientam sua pesquisa a partir de procedimentos metodológicos que, inicialmente, requerem dos participantes, professores e gestores da instituição em que a pesquisa foi realizada, conhecimentos sobre o sentido de formação reflexiva. Assim, foram entregues textos para estudo, promovidas discussões sobre os textos lidos e reflexões acerca dos principais problemas encontrados no contexto escolar. Inequivocamente, pensar a formação reflexiva e de autoavaliação como meios de se buscar qualidade no ensino e na aprendizagem é pensar ações que falem da realidade dos professores em uma dimensão múltipla, em que atuem todos os sujeitos envolvidos e em que sejam discutidos os fatores intervenientes da ação pedagógica. Nesse sentido, é bastante importante a contribuição trazida por Veras, Rocha e de Paula, para que a escola possa tornar-se um espaço de trabalho de colaboração, interação e motivação, e o professor, um agente cujo interesse pela temática da formação reflexiva aflore nos momentos de formação continuada.

3. Educação do campo: estudo de caso da escola Nazaré Flor, Itapipoca-CE, originou-se da necessidade de se estudar e compreender como a educação no meio rural, em especial em áreas de assentamento, onde vivem famílias cadastra-

das no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), surge como processo de lutas e conquistas para o desenvolvimento de uma população marcada pelas desigualdades sociais. Monteiro destaca que, no Brasil, a demanda por educação do campo surgiu desvinculada da realidade vivida pelos camponeses, sem englobar seus saberes, culturas, seus modos de vida. A escola que lhe serviu de campo de pesquisa fica no Assentamento Maceió, Distrito de Marinheiros no Município de Itapipoca, região Norte do Estado do Ceará, em uma faixa de praia muito visada pela especulação imobiliária e implantação de parques eólicos. Neste artigo, a autora abre as portas da Escola Nazaré Flor numa descrição pormenorizada de sua realidade em busca de um novo projeto de educação de campo, que atenda não a formação para o agronegócio, mas para a vida dos sujeitos no campo.

4. A relação família e escola: uma discussão sobre os papéis de educar a criança na educação infantil de autoria de Santana tem como objetivo maior fazer uma reflexão sobre os papéis educativos dessas instituições no processo de ensino-aprendizagem da criança e apresenta uma visão rápida da evolução do tratamento dado à criança, desde o século IV a.C. até a atualidade. A autora traz informações bastante interessantes acerca de vários aspectos da educação infantil e da forma como a criança era considerada, pela escola e pela família, em cada uma das épocas mencionadas em seu artigo. No contexto nacional, além de ressaltar o reconhecimento da educação infantil pela legislação brasileira, presente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), deixa evidente a necessidade de essas duas instituições trabalharem em conjunto, principalmente, em um momento histórico em que as próprias instituições passam por dificuldades. Os diálogos com os textos que subsidiaram o estudo conduzem a uma articulação mais consistente entre escola e família e à

ressignificação de seus papéis para um êxito no processo educativo da criança.

5. Castro, em *Uma breve retrospectiva da história da educação no Brasil do período colonial*, tem como objetivo fazer uma breve retrospectiva sobre a História da Educação Brasileira no Período Colonial para elucidar questões como concepções de ensino, formação e atuação dos professores. Este passeio por diferentes momentos – a autora parte da chegada dos colonizadores portugueses e da ação dos jesuítas e, implicitamente, aporta em nosso cenário atual – permite-nos compreender marcas históricas existentes na importância “caricatural” dada ao trabalho do professor e, mais ainda, na significação às atribuições deste agente, quer laborais, educacionais e sociais.
6. Se considerarmos nossas ações presentes resultantes da avaliação que fazemos de nosso passado e da importância que damos aos fatos de nossa história, vamos nos identificar com o texto de Carneiro *A história da educação cearense a partir do Liceu do Ceará*. É primorosa a descrição de dois momentos distintos de uma instituição que “foi, por muitas décadas, baluarte da educação para a sociedade cearense, responsável pela formação intelectual e moral de grandes personalidades, tanto da política, quanto da educação e das artes: o velho e o novo Liceu”. No primeiro momento, o autor resgata a qualidade do ensino público no Ceará, descrevendo com muita propriedade a formação do corpo docente, “catedráticos nomeados pelo governador do Estado após intenso certame de testes avaliados por banca examinadora composta de docentes de outros Estados” e a forma de ingresso dos alunos. No segundo momento de sua reflexão, coloca-nos frente à realidade da educação brasileira, em que faltam políticas de valorização em diferentes âmbitos, em que, com quase 172 anos, o Liceu é ainda uma forma de resistência para continuar sendo uma “marca indelével na memória de todos”.

7. O artigo de Soares é mais que um convite à reflexão, é uma espécie de convocação à tomada de medidas urgentes para se minimizar O crescimento da violência nas escolas públicas de Fortaleza e seus impactos psicossociais nos estudantes e professores. É um olhar realista, que não atenua os impactos deste problema. A autora traz dados da pesquisa divulgada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais quanto à violência nas escolas públicas de Fortaleza, os quais merecem leitura atenta por parte de todos os responsáveis pela formação das futuras gerações. Para Soares, a “noção de violência é, por princípio, ambígua, pois não é percebida da mesma forma pelo agressor, vítima e até testemunhas de uma ação violenta”, daí ser importante discutir as questões ligadas a essa prática. Enfatiza que a escola não pode ignorar a violência ocorrida dentro e no entorno de seu espaço; não pode desconsiderar o conceito, as formas de violência, a maneira como são percebidas, por professores e alunos e, principalmente, como esses sujeitos podem atuar de modo a que a escola retome o lugar em que as práticas de socialização, de construção e transmissão de conhecimento ocorram satisfatoriamente. Neste sentido, o texto traz ao leitor uma boa contribuição.
  
8. O artigo, Avaliação: dos processos de aprendizagem a excelência das práticas pedagógicas, um desafio para a educação, é mais uma excelente contribuição ao trabalho reflexivo do professor, pois elaborar bons instrumentos avaliativos tem sido uma dificuldade constante. Silveira deixa explícito este fato quando expõe que a avaliação é “uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. Para a compreensão da complexidade que envolve esta temática, a autora estabelece um profícuo diálogo com vários estudiosos como Libâneo, Luckesi, Canen, dentre outros. Desse encontro, ela parte de questões como “que tipo de aluno se quer formar? Que

tipo de sociedade se quer servir?”, faz considerações sobre algumas constatações, para enfim assumir que “avaliar não é meramente atribuir notas, aprovar, reprovar, classificar, mas sim, uma postura pedagógica de um educador diante dos resultados obtidos por seus alunos para uma tomada de decisão transformadora, tanto para o desenvolvimento do aluno, como para uma reflexão de sua própria postura pedagógica”. Indiscutivelmente, é um texto provocador quanto ao alcance de teorias sobre avaliação e quanto à relação professor e aluno, tendo em vista que esta prática escolar sofre fortes impactos não apenas do norte teórico assumido pelo professor, mas de sua real aplicação.

9. O atual conceito de gestão escolar supera o da mera administração, visto contemplar no perfil do gestor competências que atendam às exigências da escola e à busca de meios para satisfazê-las. Machado, em seu artigo, A importância do gestor escolar para a efetivação do uso da tecnologia no ensino, levanta a questão: como gerir conhecimentos que atinjam alunos e professores e validem a dimensão pedagógica das tecnologias da comunicação e informação (TIC's) no ensino? Do passeio que a autora faz pelos teóricos com domínio sobre a temática de gestão escolar e uso de TIC's, dispõe seu trabalho em três partes: (i) resgate histórico da inserção do uso da tecnologia no ensino brasileiro, fase em que o computador, utilizado como objeto de estudo e pesquisa, propiciou uma disciplina voltada para o ensino de informática; (ii) importância do uso do computador para o processo de ensino-aprendizagem, momento em que expõe desde os primeiros projetos com apoio do Ministério da Educação à fase em que a tecnologia deixou de ser uma possibilidade para tornar-se uma necessidade, no contexto escolar; e (iii) o papel do gestor na efetivação do uso da tecnologia no ensino, destacando os desafios e as estratégias para superá-los, pois, como defendido por Machado, compete ao gestor “garantir meios

para o domínio técnico dos integrantes da comunidade escolar, facilitando e automatizando processos”, didáticos e metodológicos. A autora chega à conclusão de que, apesar de a relação tecnologia e escolar ser desafiadora, a gestão deve incluí-la no organograma de projetos.

10. O termo democrático tem em sua origem os mesmos conceitos gregos para democracia (demo=povo e kracia-governo). Nesta perspectiva, gestão democrática no âmbito da educação pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos de sua organização. É com esta preocupação que Borges e Santos trazem sua contribuição ao indagarem: “qual a participação efetiva das pessoas da comunidade escolar nas decisões da escola?” A busca de respostas justifica em muito a pesquisa, pois a discussão sobre o tema, na realidade brasileira, surgiu a partir das últimas décadas do século passado, ademais, em um “sistema administrativo centralizador”. As mudanças de cenário ocorreram, em especial, com artigos da Lei nº 9.394/96 regulando a natureza da gestão escolar no ensino público: democrática e participativa, “condição indispensável para que se produza um homem histórico-socialmente construído”, conforme Paro (2007), citado por Borges e Santos. Os autores partem da relevância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, montam um esquema de pesquisa, em que o discurso dos sujeitos entrevistados é “confrontado” com a noção de escola democrática, e chegam à conclusão de a “democratização da escola pública ainda está muito distante de ser apreciada positivamente na prática”. Este artigo se revela um excelente subsídio para (re)elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos.

Sem sombra de dúvidas, Diálogos pertinentes na escola sobre educação, gestão e ensino respondem indagações, suscitam novas discussões e, com certeza, lançarão bases para novos estudos sobre os temas apresentados.



# UMA BREVE RETROSPECTIVA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO PERÍODO COLONIAL

Elisangela Silva de Castro

## Resumo

O presente artigo tem o objetivo de realizar uma breve retrospectiva sobre a História da Educação Brasileira no Período Colonial, tendo em vista as suas variadas concepções de ensino, a formação e a atuação dos professores e a forte atuação da Igreja Católica ao longo desse tempo. A princípio será apresentado um breve histórico da introdução da educação desde a chegada dos jesuítas, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, que em pouco tempo em terras brasileiras, colocaram para funcionar uma escola de ler e escrever, até a promulgação da Constituição de 1824, a qual assegurava o direito de educação para todos. Serão apresentadas também várias concepções de ensino e seus conflitos, bem como a influência de religiosos e outros países na construção do nosso processo de educação. Acredita-se ser de grande relevância para a formação do docente compreender a trajetória da educação brasileira, uma vez que são profissionais ligados diretamente ao sistema de ensino. Com esse artigo espera-se contribuir para um melhor entendimento sobre como foi o início da educação no Brasil.

**Palavras-chaves:** Educação, História e sociedade colonial.

## Abstract

The purpose of this article is to present a brief retrospective on the History of Brazilian Education in the Colonial Period, in view of its varied conceptions of education, the formation and performance of teachers and the strong performance of the Catholic Church throughout this time. At the outset, a brief history will be presented of the introduction of education since the arrival of the Jesuits, led by Father Manuel da Nóbrega, who soon set up a reading and writing school in Brazil until the enactment of the 1824 Constitution, which guaranteed the right of education for all. It will also present various conceptions of teaching and their conflicts, as well as the influence of religious and other countries in the construction of our education process. It is believed to be of great relevance for teacher training to understand the trajectory of Brazilian education, since they are professionals directly linked to the education system. With this article we hope to contribute to a better understanding of how education began in Brazil.

**Key-words:** Education, History and colonial society.

## INTRODUÇÃO

Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas comandados pelo padre Manuel da Nóbrega. Em apenas quinze dias na recém fundada cidade de Salvador, os religiosos já faziam funcionar uma escola de ler e escrever.

Pode-se dizer que foi nessa época que se introduziu a educação no Brasil. Os missionários iniciaram catequisando os índios, educando os filhos dos colonos, formando novos sacerdotes e a elite intelectual. O uso do teatro foi uma das didáticas utilizadas pelos jesuítas, destaque para o padre José de Anchieta, que se inspirou nos costumes indígenas.

O objetivo principal era a catequização, uma vez que a Igreja Católica se sentia ameaçada pela Reforma Protestante. A atuação dos padres jesuítas se deu entre 1549 até 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus.

Com a expulsão dos jesuítas dá-se início uma reforma da educação pelo Marquês de Pombal e em 1760, foi realizado o primeiro concurso para professores públicos (ou régios), em Recife. Pela primeira vez a Educação era responsabilidade estatal e tinha por objetivo ser laica, mesmo com a forte presença do catolicismo.

Em 1777 dona Maria assume o poder e demite o Marquês de Pombal. As aulas deixam de ser régias e passam a ser chamadas de públicas, porém só o nome mudou.

Com a Constituição de 1824 estabelece-se que a Educação deveria ser gratuita para todos os cidadãos.

No ano de 1837, foi fundado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro para ser modelo para o ensino secundário. Para os iniciantes haviam as escolas de primeiras letras. As aulas abordavam tema como a leitura, a escrita e as operações ma-

temáticas. Adotavam um método mútuo, criado na Inglaterra e muito utilizado aqui na primeira metade do século XIX.

No período imperial existiam muitas exigências para quem desejava ser professor. Os conteúdos cobrados nos concursos públicos eram tantos que houveram momentos em que foi difícil quem passasse nas provas.

Na segunda metade do século XIX, várias reformas tentaram dar um rumo mais produtivo a Educação com a utilização de vários métodos.

Com as reformas surgem também as diferentes concepções de ensino e com isso a necessidade de se formar mais professores e estruturar a administração da Educação e a criação de diretrizes e normas.

Como se pode ver, todas as mudanças políticas e o poder do catolicismo interferiram diretamente no processo da educação no Brasil.

## **Os Jesuítas – O catecismo como forma de ensino**

No Brasil, as primeiras salas de aula foram criadas pelos jesuítas com o objetivo de evangelizar os índios, inicialmente, os curumins (filhos dos índios) e os órfãos portugueses. Depois, os filhos dos proprietários das fazendas de gado, dos engenhos de açúcar e também os filhos dos escravos. Todos eram apenas meninos. Considera-se esses meninos, os primeiros alunos da educação formal brasileira e os primeiros professores os jesuítas. Nesse sistema de ensino, que ficou conhecido como “Companhia de Jesus”, o ensino e a catequização se misturavam. Para Córdova, 2008 p. 20

A educação sistemática, porém, irá começar com os jesuítas. A ocupação sistemática do novo mundo vai requerer a inculcação de nova maneira de ser, de pensar e de agir entre os nativos. O processo dito civilizatório visava “dila-

tar a fé e o império”. Em resumo: visava fazer viver uma outra civilização, um outro imaginário. De lá para cá, sabemos o que aconteceu, pois somos herdeiros desse processo dito civilizatório. Processo civilizatório de inspiração cristã, católica, ibérica e capitalista, no qual se reitera, de forma renovada, um sistema de poder e de riqueza profundamente assimétrico....

A figura do padre misturava-se ao do professor, não existia uma formação específica, bastava somente saber ler e escrever, sendo exigido apenas o conhecimento das Sagradas Escrituras.

Outra didática que usavam na época era o uso do teatro e da poesia. Exemplo disso foi o Padre Anchieta que se inspirou nos usos e nos costumes indígenas. Ele utilizava a música, as danças e os cantos usados em festas e cerimônias para atingir o objetivo da catequização e da educação. Assim, os cânticos eram traduzidos e adaptados. Para Córdova, 2008 p. 21

A novidade, no Brasil, foi a introdução da língua portuguesa e da própria língua tupi para facilitar a comunicação com os nativos 6 . Mas o interesse maior, senão exclusivo, era o de formar os próprios quadros clericais e os amanuenses para o comércio da época. Ao final do período, estima-se que haveria uma “rede” profissionalizante com cerca de três mil alunos, espalhados pelo Brasil, seguindo as trilhas do processo evangelizador.

Nas casas de bê-a-bá, moravam os padres e meninos órfãos vindo de Portugal que ajudavam a despertar a atenção das crianças indígenas. As aulas eram em português e tupi e o ensino dos dogmas católicos era acompanhado de perto pela desvalorização dos mitos indígenas. Para Córdova, 2008 p. 21

Na Bahia, criaram as Confrarias dos Meninos de Jesus, que mantinham os Colégios dos Meninos de Jesus, onde ensinavam aos filhos dos “principais da terra” e, inicialmente, aos filhos dos caciques indígenas, com os quais interessava manter bons contatos.

Os jesuítas não atuavam somente no Brasil, eles também abriram colégios na Europa, na Ásia e em outros países da América, por isso, a ordem quis regulamentar sua ação educativa e fez com o Ratio Studiorum, promulgado em 1599 com mais de 400 regras.

Com as novas determinações, as casas de bê-a-bá foram dando lugar aos colégios, e a educação passou a ser iniciada com conteúdos que hoje seriam do Ensino Médio. A alfabetização era necessária no acompanhamento desses estudos. O foco do ensino mudou dos curumins para os filhos de colonos, mas os filhos dos escravos também eram alfabetizados para serem convertidos.

### **A formação e atuação dos professores**

O marquês de Pombal iniciou uma reforma da educação com o objetivo de modernizar o reino de dom José I (1714-1777).

O primeiro concurso para professores públicos foi realizado no ano de 1760 em Recife, porém as nomeações demoraram e as aulas só começaram oficialmente em 1774, no Rio de Janeiro. Então, somente os que tinham condições recorriam aos professores particulares.

Os chamados “estudos menores” era a primeira etapa do ensino, formada pelas aulas de ler, escrever, contar e humanidades (gramática latina, grego, etc.). Pela primeira vez a educação era responsabilidade do estatal e tinha o objetivo de ser laica, mesmo o catolicismo ainda muito presente. Córdova, 2008 p. 25

O Estado português reassume o protagonismo, antes em poder da Igreja, em matéria educacional. Mas obtém resultados desastrosos. Apenas treze anos depois da expulsão dos jesuítas foi criado o “subsídio literário”, para financiar o ensino elementar e de humanidades, que constaria de “aulas régias”, isto é, aulas “avulsas”, de latim, grego ou retórica para evitar a simples e pura ausência de escola.

As aulas aconteciam na casa dos educadores, que eram previamente liberadas pelos inspetores. Eram frequentes as solicitações por melhores salários, especialmente porque havia muita diferença entre o que era pago aos educadores, dependia do nível que o mesmo atuava.

Com a finalidade de melhorar a formação dos docentes, foram fundadas as escolas normais. A primeira delas foi a Escola Normal de Niterói (1835), capital da província do Rio de Janeiro, a qual funcionava precariamente com um só professor e poucos alunos. Fechou em 1849 por falta de alunos.

O descaso pelo preparo dos professores fazia sentido em uma sociedade que não tinha compromisso em priorizar a educação. Além disso, prevalecia à tradição de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico.

Outro fato que atuava contra a formação adequada dos professores era o costume de nomear funcionários públicos sem concurso em troca de apoio, forma de clientelismo que sempre existiu – e continua existindo – no Brasil dos laços de família e dos favores que estimulam a prática de nepotismo e protecionismo.

## **Educação gratuita para todos - Constituição de 1824**

Quando Dona Maria I assumiu o trono, demitiu o marquês de Pombal, porém apesar da mudança política, inicialmente não houve uma ruptura no sistema de ensino. As aulas

deixaram a denominação de régias e passaram a ser chamadas de públicas, mas somente o nome mudou.

A Constituição de 1824 estabeleceu que a educação deveria ser gratuita para todos os cidadãos. Deputados e senadores aprovaram uma lei em 15 de outubro de 1827 que marcou o Dia do Professor, que indicava que fossem criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas. Peres, 2005, p. 4

Ainda que não claramente expressa na letra da Constituição, a ideia da educação como um direito do cidadão e como um dever do Estado saiu vitoriosa. Referente aos direitos e garantias civis, o Art. 179 postulava que a instrução primária fosse gratuita para todos os cidadãos e que em colégios e universidades se ensinassem os elementos das ciências, belas-letas e artes. Nesse último dispositivo, a ideia de sistema nacional de educação aparece de modo bem vago. A liberdade de ensino ou permissão para abrir escolas ficou implícita no item 24, relativo à liberdade profissional: “Nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, à segurança e saúde dos cidadãos”.

O Colégio Pedro II foi criado em 1837, no Rio de Janeiro como parte do esforço de criar mais escolas. Uma única instituição poderia alfabetizar mil alunos ao mesmo tempo. Peres, 2005, p. 9

O governo central propunha o Colégio de Pedro II como estabelecimento-modelo dos estudos secundários, tendo em vista nortear a iniciativa provincial que, pelo Ato Adicional de 1834, ficara com a mais completa autonomia administrativa e didática no campo do ensino primário e médio. Todavia, a nota dominante do ensino secundário brasileiro no Império seria, certamente, seu caráter fragmentário e inarticulado

Esse método foi trazido para o Brasil devido ser o que havia de mais moderno na Europa, porém não deu certo, pois as famílias não viam a necessidade de colocar os filhos na escola. Na Inglaterra havia uma população escolar considerável, mas no Brasil as turmas eram pequenas descaracterizando o método.

Para ser professor no Período Imperial tinha que atender muitas exigências, então o Estado foi obrigado a aceitar docentes sem habilitação, que recebiam um salário menor.

Em 1860 as leis começam a prever vantagens para quem passava pelas instituições de educação, porém a formação não era o principal requisito. O foco estava no caráter do docente, o mesmo deveria ser um exemplo dos valores morais e religiosos e de respeito à ordem.

Após passar por um rigoroso processo para a contratação, o educador poderia conquistar o direito vitalício do cargo, porém a remuneração era baixíssima sendo fonte de reclamação.

Podemos afirmar que a insatisfação quanto aos salários é sentida ainda hoje pelos atuais profissionais da educação. Muitos problemas que foram presentes no Período Colonial se mantêm na história da educação atual, que sofre com a indiferença dos “representantes” que estão no poder. E não somente no que diz respeito à desvalorização do salário, mas nas dificuldades de formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os jesuítas foram os primeiros educadores do Brasil. Aliás, foram os principais professores de quase todo o Período Colonial, que tinha como principal objetivo a catequização dos índios.

O ensino passou por mudanças durante esse período, sempre com a influência do catolicismo, pois eram os padres que ministravam as aulas e gerenciavam tudo o que era rela-

tivo à educação. Mesmo com a expulsão dos jesuítas a marca da igreja Católica esteve muito presente em todo o processo da educação brasileira.

Percebemos que desde esse período a educação não era considerada como prioridade, acarretando assim vários problemas que iam desde as estruturas dos ambientes escolares à formação dos professores e a má administração, bem como a falta de interesse por parte dos governantes, dentre outros aspectos.

A falta de atenção com o processo educacional não é um problema atual, ele existe desde o Período Colonial e persiste até os dias de hoje, como também as angústias dos educadores que não eram/são valorizados e não tinham seus direitos respeitados.

Uma coisa que se pode afirmar, é que houveram mudanças na cultura da sociedade brasileira com relação aos dogmas católicos que eram pregados pelos jesuítas e que ainda são vistos na sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. Ed. Moderna – 3ª ed. São Paulo – SP – 2006.

Córdova, Rogério de Andrade. Módulo IV: **Organização da Educação Brasileira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

Peres, Tirsia Regazzini, **Educação Brasileira no Império**; <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105> - acesado em: 15/12/2017

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da educação no Brasil** (1930/1973). Vozes, Petrópolis, 1978.

# A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CEARENSE A PARTIR DO LICEU DO CEARÁ

Hermínio Meneses Carneiro<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta um breve histórico da educação no Ceará, tomando como parâmetros a tradição e a seriedade do ensino praticado no colégio Liceu do Ceará, desde a sua fundação em 1845 até os dias atuais. Para tanto, esta pesquisa resgata a qualidade do ensino público ministrado por essa escola, que, por muitas décadas, fez-se baluarte da educação para a sociedade cearense e foi responsável pela formação intelectual e moral de milhares de jovens e de grandes personalidades, tanto da política, quanto da educação e das artes. Assim, será apresentada a política pedagógica e a estrutura organizacional do Liceu do Ceará com destaque para a atividade docente praticada neste colégio. Este texto parte do enfoque histórico e político para apresentar um panorama da instrução pública no Ceará. Ademais, esta pesquisa busca suscitar uma reflexão acerca do valor que o professor representou nos áureos anos do Liceu do Ceará e que representa hoje para a sociedade cearense.

**Palavras-chaves:** educação; Liceu do Ceará; enfoque histórico; política pedagógica; professor.

<sup>1</sup> Professor do Liceu de Messejana, aluno da Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica no Sentido Único – Gestão Educacional Superior.

## Abstract

This article presents a brief history of education in Ceará, taking as parameters the tradition and the seriousness of education practiced in the College Liceu do Ceará, since your founding in 1845 to the present day. Thus, this research rescues the quality of public education provided by the school, which, for many decades, stronghold of the cearense society education and was responsible for the intellectual and moral training of thousands of young people and of great personalities, both of as education policy. So, will be presented the educational policy and organizational structure of the high school of Ceará with emphasis on the teaching activity practiced in this College. This text is part of the historical and political approach to present a succinct analysis of the public instruction in Ceará. Furthermore, this research seeks to generate reflection about the value that the professor represented in the golden years of the high school of Ceará and that represents to society.

**Key-words:** education; High School of Ceará; historical approach; educational policy; Professor.

## INTRODUÇÃO

Há muito se estabelecem questionamentos acerca dos rumos tomados pela educação no estado do Ceará, sobretudo no que se refere à qualidade dos professores, à metodologia por eles aplicada em sala de aula e à formação intelectual e moral dos estudantes da Educação Básica. A investigação desses questionamentos inicia-se pelo contexto histórico-político no qual se insere o colégio Liceu do Ceará. Grande é a contribuição dos autores Fernando de Azevedo (1964), Raimundo Girão (1962) e Aderaldo Castelo (1970) para o conhecimento da trajetória do ensino no Brasil e no Ceará. Além disso, o educador Boanerges Cisne de Farias Saboia (ex-professor e ex-diretor do Liceu do Ceará), com seu livro *O Liceu que conheci*, fruto de um trabalho acurado, trouxe imensa contribuição para o resgate da tradição e seriedade do ensino público, mostrando todas as peculiaridades que fizeram do Liceu do Ceará um padrão de eficiência e esmero no ensino.

Como ex-aluno do Liceu, no qual estudei na década de 80, sempre me saltou aos olhos a oportunidade, que agora chegou, de contar a belíssima história dessa instituição secular. Desse modo, espera-se que a sociedade cearense reflita sobre a necessidade de se valorizar cada vez mais o ensino de qualidade, com base na formação científica e nas práticas pedagógicas que constroem o cidadão pleno e comprometido com as causas sociais. O Liceu era, realmente, uma escola consciente de sua missão, com um ensino coerente para a formação de valores, que gerava uma consciência do real no espaço social, e não se isolava dentro de uma retórica de palavras. A sólida formação humanista de seus professores visou ao amoldamento do homem à sua região, da região ao homem e do homem ao próprio homem. Lamentavelmente, o declínio do Liceu do Ceará deveu-se, a alguns erros na política administrativa do Estado e a outros fatos de natureza externa.

# 1. BREVE HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL E NO CEARÁ NOS IDOS DE 1830

A partir das primeiras décadas do século XIX, segundo Fernando de Azevedo (1967), as instituições escolares, no Brasil, ganharam importância nas plataformas políticas devido a um acentuado grau de expectativa da população, que sentia os impactos do processo decorrente da nova dinâmica do capitalismo internacional, que fazia a instrução escolar ocupar a pauta de governos. Assim, a Monarquia intencionava delinear o atendimento da instrução escolar primária, secundária e superior. Mesmo que essas iniciativas não tenham surtido um alcance popular, não se deve deixar de ressaltar, historicamente, a publicação de um conjunto de leis que poriam em evidência a necessidade de organização do ensino tanto no nível da corte, quanto no nível das unidades federativas.

No final da terceira década do século XIX, consoante ao que se prescrevia na Constituição Imperial, no seu art. 179 § 32, o imperador D. Pedro I apresentava uma sequência de leis voltadas tanto para o ensino superior quanto para a instrução de primeiras letras. Assim, através da Lei de 15 de outubro de 1827, eram estabelecidas as linhas gerais sobre a organização do ensino na corte e nas províncias, delegando às câmaras municipais a função de inspetora do ensino provincial e introduzindo o método de Lancaster - ensino mútuo ou monitorial - para as salas de primeiras letras, medida compensatória pela falta de professores.

Durante a fase regencial, entretanto, uma reforma na Constituição Imperial, por meio do Ato Adicional de 1834, determinaria a responsabilidade aos presidentes pela construção do sistema escolar em suas províncias, já que a eles ficara reservado o direito de autoridade primeira em suas unidades administrativas. Assim, coube ao presidente José Martiniano de Alencar, por meio de um conjunto de leis, regulamentar

as diretrizes que definiriam as competências político-pedagógicas na província. Dentre as melhorias apresentadas pelo então presidente, estão a fixação do piso salarial dos professores e a institucionalização da obrigatoriedade da matrícula escolar para as crianças a partir dos 10 anos. Um fato curioso é que essa lei determina a corresponsabilidade dos pais. Estes, se não cumprissem tal determinação, seriam punidos com repreensão e, se reincidissem, seriam multados ou presos (REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO DO CEARÁ, 2006).

A Lei nº 50, de 20 de setembro de 1836, começava por definir o perfil salarial dos professores cearenses a partir da seguinte determinação:

Art. 1º Os ordenados dos professores das escolas de primeiras letras, orçadas pela lei de 15 de outubro de 1827, ficam reguladas pela forma seguinte:

Art. 2º Os professores da capital e de Aracati perceberão o ordenado de seiscentos mil réis, os de Sobral, Icó e Crato, de quinhentos mil réis; os das demais vilas e povoações, de quatrocentos mil réis.

Nesse contexto, o então governo sancionaria ainda a Lei nº 53, de 25 de setembro de 1836, criando um piso de quatrocentos mil réis para as professoras de meninas. Desse modo, a inclusão de professoras no sistema escolar cearense, em uma época em que as mulheres não gozavam de direitos políticos e sociais, representou um avanço na legislação.

## 2. O VELHO LICEU DO CEARÁ

O Liceu do Ceará foi criado por intermédio da Lei nº 304, de 15 de julho de 1844, pelo Governador da Província do Ceará, marechal Dr. José Maria da Silva Bittencourt, teve suas atividades iniciadas em 1845. O seu primeiro diretor foi o professor Tomás Pompeu de Sousa Brasil e, naquela época,

eram ministradas as disciplinas de filosofia racional e moral, retórica e poética; aritmética, geometria, trigonometria, geografia e história, latim, francês e inglês. De acordo com o texto de Girão (1962, p. 125), os primeiros docentes do Liceu foram:

O ilustre Padre Severino Duarte veio reger a cadeira de Latim; o médico José Lourenço de Castro e Silva, já muito reputado, a de Francês; Gonçalo de Almeida Souto, posteriormente graduado em Direito, a de Inglês; o Dr. Joaquim Saldanha Marinho, a de geometria; o bacharel Manuel Teófilo Gaspar de Oliveira, a de Retórica e Poesia; Manuel José de Albuquerque, jornalista e professor, a de Filosofia. A de Geografia e História coube ao próprio diretor que, achando falho o travejamento técnico do educandário nos moldes da legislação que o criou, eruditamente traçou a respectiva reforma adaptando-o ao modelo adequado.

Ao ler a íntegra da lei que implantou o Liceu, destacam-se várias peculiaridades, a saber: o diretor, o secretário e o seu porteiro eram nomeados pelo governo provincial e os dois primeiros eram escolhidos dentre os respectivos professores. Todos os alunos só eram admitidos no Liceu mediante o pagamento da matrícula, no valor de Rs400\$000, à tesouraria provincial. Além disso, todas as aulas públicas da província ficavam subordinadas à inspeção do Liceu e este apresentava anualmente à Assembleia Provincial um relatório circunstanciado do estado das aulas públicas, tanto dele quanto de toda a província, contendo, dentre outros, o número de alunos, a filiação, a idade, o sexo, a condição financeira, o rendimento escolar e observações para o melhoramento do ensino público. Outrossim, cabia ao governo provincial regulamentar os direitos e deveres do corpo gestor, docente e discente, as matrículas, o ano letivo, os exames e as férias.

O sistema de avaliações no antigo Liceu era extraordinariamente severo e, desde o seu início, os alunos que obtinham excelentes resultados eram premiados. Em 1871, segundo as pesquisas de Castelo (1970, p. 127),

Foi convertida em Lei de n. 1443, de 11 de novembro, em fase da qual os alunos que deram todo o curso de estabelecimento e tiveram sempre obtido boas notas nas aprovações e frequências receberão um diploma, com o qual poderão requerer qualquer emprego provincial, independente de concurso.

No início de 1935, em pleno governo de Getúlio Vargas, o Liceu já estava funcionando no atual prédio, na Praça Gustavo Barroso, onde suas instalações se prestavam melhor à operacionalidade das salas especiais, com os laboratórios de Física, de Química e de Biologia, diferente do anterior endereço, na Praça dos Voluntários, no centro de Fortaleza. Nessa época, o colégio apresentava doze catedráticos, todos concursados, um para cada disciplina: Antônio Martinz de Aguiar, Otávio Terceiro de Farias, Monsenhor José Quinderé, Luís Costa, Domingos Braga Barroso, Hermenegildo Firmeza, Ávila Goulart, Hermínio Araújo, Valdemar Barros, Torquato Porto, Jáder Moreira de Carvalho e Antônio de Menezes Pimentel. Os demais professores ingressavam sem concurso, porém eram escolhidos por um rígido critério de informações coletadas junto a outros estabelecimentos de ensino congêneres.

Um comportamento curioso é contado pelo professor Boanerges Saboia (1995:20-21):

Fato inexplicável foi a atitude da maioria dos catedráticos em considerar os professores novatos de 'Jardins da Infância', tal a manifesta má vontade para com os docentes principiantes, a ponto de não terem direito de acesso à sala dos professores veteranos, enquanto estivessem naquele local.

O regimento interno do Liceu, datado de 1927, era conhecido pela intensa rigidez. Neste, o diretor, que atuava com muita austeridade, era escolhido pelos professores catedráticos e nomeado pelo governador do Estado, geralmente pelo critério de antiguidade. Diariamente, nos três turnos, o diretor, ao chegar, percorria as diversas salas de aula em funcionamento, sem nelas entrar, salvo se houvesse algo de anormal, sempre acompanhado do secretário ou do inspetor-chefe.

Os professores catedráticos do Liceu ingressavam mediante intenso certame de testes, cuja banca examinadora era composta de docentes de outros estados. As provas tornavam-se acirrados debates entre candidatos e examinadores, para o deleite dos espectadores. Até a Constituição de 1946, os catedráticos do Liceu eram inamovíveis e seus vencimentos irredutíveis. Curiosamente, o regimento interno permitia ao professor faltar três aulas, as quais eram abonadas pelo diretor independente do motivo alegado, no entanto faltar ou chegar atrasado não era bem visto pelos catedráticos.

O ingresso dos alunos se dava por meio de rigoroso teste de seleção, com provas escritas e orais. Após apurado o resultado final, processava-se a classificação pela ordem decrescente de notas de aprovação. Esse exame de admissão era considerado um verdadeiro vestibular e o seu resultado era recebido com gritos, assobios e abraços, numa comemoração efusiva pela conquista honrosa. Todos os alunos do turno diurno eram obrigados a usar farda, que era confeccionada de tecido caqui, calças com duas listras azuis, paralelas, no sentido vertical, túnica com sete botões de argola, colarinho preso por um colchete, o que significava o distintivo mais representativo do aluno do Liceu.

Mediante as palavras de Boanerges Saboia (1995:42),

A disciplina no Liceu sempre foi bastante austera, principalmente até o final dos anos 50. O inspetor-chefe comandava um grande número de bedéis, posteriormente chamados de inspetores-de-aluno, denominação não muito adequada a seu mister. (...) Além do mais, cada bedel era responsável por uma ou duas salas de aula e, no início, encarregavam-se também de entregar ao professor o livro de chamada, o apagador, o giz e o material didático, permanecendo sempre nas proximidades das salas à disposição dele.

A secretaria do Liceu primava pela excelência na organização. Toda a vida escolar dos alunos era devidamente atualizada. Com caligrafia impecável, havia atas de todas as provas escritas e orais de exames desde o de admissão até o de conclusão de curso. Todos os atos administrativos concernentes à vida de professores e de funcionários eram registrados em livros próprios.

Havia no Liceu laboratórios de Física, de Química e de Biologia, devidamente equipados para as aulas práticas e com manutenção permanente, pois o colégio dispunha de verba exclusiva para essas salas especiais. Existiam também as salas de apoio às aulas de História, Geografia, Desenho, Trabalhos Manuais. Já a sala para a prática de Educação Física constava de material e aparelhos destinados aos exames médicos.

A biblioteca do Liceu estava em consonância com o seu grande conceito de estabelecimento voltado para o ensino de qualidade. Destacavam-se exemplares bem antigos e raros, muitos dos quais destinados com exclusividade aos alunos. Já o arquivo, sempre preservado, constava de todos os livros de atas, relativos à posse e exercício de professores e de funcionários.

“A filosofia de educação adotada no Liceu do Ceará tinha como objetivo precípuo despertar a visão humanística, com base no modelo da cultura clássica, sobretudo a francesa” (SABOIA, 1995:57). As ideias voltavam-se para a investigação científica, procurando aliar o conhecimento formal à formação do homem. Portanto, a educação do Liceu objetivava, antes de tudo, preparar o homem para o exercício de sua função humana e ajudá-lo na sua realização pessoal. O Liceu não era voltado só para a instrução, mas, notadamente, para a educação dentro de uma visão cosmopolita, que transformaria seus alunos em construtores de uma sociedade mais justa para todos. Como seus professores eram selecionados através de concursos rigorosos, os alunos se orgulhavam de pertencer ao centenário estabelecimento. Realmente, o velho Liceu contribuiu satisfatoriamente para a formação da juventude cearense e deixou uma marca indelével na memória de todos.

Em entrevista concedida à professora da PUC-SP Luciana Silveira de Aragão e Frota (NEHSC Fortaleza, 2009:7), o professor Boanerges Saboia declarou:

Os salários dos professores do Liceu eram então, condizentes com os salários dos desembargadores. Em 1961, os professores do Liceu podiam discutir e até mesmo aprovar a nova tabela de níveis de vencimento para o magistério. Isto acontecia por meio de uma comissão designada para tal fim. A comissão opinava que um professor não poderá dar mais de vinte aulas semanais em um só estabelecimento oficial de ensino. Ora, este foi um dos segredos do bom funcionamento do ensino e do status de ser liceísta. Os alunos do Liceu não precisavam frequentar cursinhos e passavam diretamente no vestibular. O respeito que o Liceu desfrutava na comunidade advinha não só da sua política salarial própria, em tudo diversa da dos outros professores da rede pública estadual de ensino.

Eles eram preparados, estudiosos e renomados pelo saber. O liceu foi um grande aglutinador de ótimos professores e de alunos talentosos, e ali estudaram pessoas das mais variadas classes sociais.

Os alunos do Liceu criaram um órgão de natureza cultural, denominado Centro Liceal de Educação e Cultura - CLEC, formado pelos liceístas que se dedicavam às atividades socioculturais, mantendo também uma revista intitulada “A Ideia”. Do CLEC participavam os alunos que mais se destacavam no desempenho sociocultural do Liceu, debatendo assuntos relativos às suas atividades culturais, dentro e fora do estabelecimento. Entre os anos de 1957 a 1960, começaram a surgir as tendências ideológicas de “esquerda” e de “direita”.

Os liceístas que na época dominavam a agremiação eram: Francisco Oscar Rodrigues, Idalmir Feitosa, Heliomar Abreu Braga, Raimundo Medeiros Sobrinho, Roberto Abreu do Amaral, Sebastião Roque Bastos, José Reinaldo Teixeira, Osmar Alves de Sousa, Beni Veras, Maria Luiza Fontenele e outros (SABOIA, 1995:88).

Enfim, atesta-se ainda a proficiência do Liceu quando nos deparamos com a imensa galeria de ex-alunos que se tornaram personalidades estaduais e nacionais. Dentre tantas, e sem qualquer discriminação, destacam-se: Aquiles Peres Mota, Ari de Sá Cavalcante, Belchior, César Cals, Cid Carvalho, Clóvis Beviláqua, Edilson Brasil Soares, Edson Queiroz, Evandro Ayres de Moura, Farias Brito, Filgueiras Lima, Fagner, Fausto Nilo, Inácio Arruda, Lúcio Alcântara, Paulo Sarazate e Raul Barbosa.

### 3. O NOVO LICEU DO CEARÁ

Como todas as escolas públicas do estado, o Liceu convive hoje com a falta de investimentos do Governo do Estado, com a crescente violência no entorno de sua sede,

com o tráfico de drogas que invade as suas dependências internas e com a crescente evasão de alunos. Além disso, os professores encontram-se desmotivados, sobretudo pelos baixos salários e pela desvalorização da profissão docente junto à sociedade cearense e à brasileira.

Prestes a completar 172 anos, o Liceu tornou-se uma sombra do seu passado glorioso, no entanto ainda se encontra muito presente na memória do cearense, sobretudo pelas histórias contadas de pai para filho. Antes, seus alunos pertenciam à elite intelectual do estado, sendo o colégio preferencial das famílias abastadas, até porque se cobrava uma taxa para estudar no Liceu. Assim, a grande procura por esse estabelecimento era reflexo de uma educação de alta qualidade.

Apesar desse quadro negativo atual, o colégio busca resgatar a qualidade de ensino e conta atualmente com vários laboratórios, tais como de informática, de Biologia, de Química e de Física, para a realização de práticas que embasem os conhecimentos teóricos ministrados nas aulas expositivas. Além disso, investe em aulas de preparação para o vestibular e em eventos culturais.

Com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o sistema de cotas, criado para dar acesso, dentre outros, a estudantes de escola pública e de baixa renda em universidades, concursos públicos e mercado de trabalho, houve um aumento considerável de alunos oriundos da escola pública ingressando no ensino superior. Tal fato, aliado à crise financeira pela qual passa o país, tem atraído cada vez mais alunos para colégios públicos tradicionais de Fortaleza, como o Liceu do Ceará.

A cada aniversário, ex-liceístas se reúnem e procuram, com o apoio do grupo gestor, docente e discente, manter viva a chama que ilumina o mais antigo e tradicional colégio

do Ceará para que as gerações vindouras continuem a reverenciá-lo e a fazer jus à memória dos que, grandiosamente, escreveram a história do Liceu de Ceará.

## 4. A CONSTRUÇÃO DE OUTROS LICEUS EM FORTALEZA

Em abril de 1999, o então governador do Estado, Tasso Jereissati, inaugura três liceus, a Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará, a Escola de Ensino Médio Liceu da Vila Velha e a Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana, com o intuito de resgatar o ensino público de qualidade que foi a marca do secular do Liceu do Ceará. Estas inaugurações fizeram parte da política educacional “Todos pela educação de qualidade para todos”, implementada a partir de 1995 pelo governo “avançando nas mudanças”. Assim, o então governador apresentava um pacote de realizações como forma de alavancar o padrão de qualidade do ensino. Aos olhos da sociedade, essas construções definiam positivamente a política educacional proposta pelo Governo.

As instalações cumpriram arquitetonicamente o modelo do antigo Liceu do Ceará, com instalações impecáveis, laboratórios de Ciências, salas amplas, bibliotecas, banheiros, salas dos professores, enfim, adequadas à prática do ensino de qualidade. No entanto, a necessidade de combater os altos índices de repetência e evasão levou o Governo a adotar reformas que garantissem a permanência do aluno na escola e a sua passagem para as séries subsequentes, o que, para muitos, representou uma espécie de “o professor finge que ensina, o aluno finge que aprende, e todos ficam em paz”.

Com o passar dos anos, faltou aos governos pós-Tasso, por diversas razões, sejam políticas, sejam ideológicas, o compromisso, primeiro com a educação de qualidade, depois com a manutenção periódica desses prédios, de tal modo que se encontram bastante deteriorados. Independente do

aspecto físico, embora muito importante, faltaram políticas de valorização do magistério nos campos financeiro, psicológico e social, o que prejudicou sobremaneira o retorno da educação de excelência, praticada no velho Liceu do Ceará.

## CONCLUSÃO

Como se verificou, a história da educação pública no estado do Ceará perpassa pela do Liceu. O seu ensino, por muitas décadas, apresentou-se como o padrão de alta qualidade a ser seguido por todas as demais instituições de ensino, seja pela austeridade do grupo gestor, seja pela disciplina e conhecimento impecáveis dos professores, seja pelo espírito humanístico que pautava todas as suas atividades.

O declínio dessa instituição de ensino impregnou as demais, pois estas perderam a referência de qualidade. O legado de valorização de uma sólida cultura, deixado pelos grandes mestres dessa escola, esbarrou-se com a ordem mundial, que vê no consumo a finalidade suprema, tornando o indivíduo cada vez mais desintegrado e priorizando o ter em detrimento do ser.

Por fim, a sociedade brasileira, em especial a cearense, precisa entender que todas as mazelas sociais nascem e permanecem quando se é negligenciada a escola, que medidas populistas e paliativas apenas maquam a realidade. Portanto, a construção de uma nação forte se dá pela disciplina, pela ética e pelo ensino formal de qualidade, valores que nortearam o passado de glórias do Liceu do Ceará.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do Ensino no Ceará**. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

FROTA, Luciara Silveira de Aragão e. **Boanerges Cysne Saboia e a educação no Ceará.**

Entrevista. Núcleo de estudos de História Social da Cidade. NEHSC. PUC-SP. 2009.

GIRÃO, Raimundo. **Pequena História do Ceará.** 2 ed. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1962.

SABÓIA, Boanerges. **O Liceu que conheci.** Fortaleza: Tipografia Minerva, 1995.

# A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR PARA A EFETIVAÇÃO DO USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO

Suellen Barbosa Machado<sup>1</sup>

## Resumo

O presente texto visa abordar a relação entre o desempenho do papel do gestor e seu reflexo na consolidação do uso das tecnologias da comunicação e informação (TIC's) no ensino. A pesquisa se faz necessária mediante a motivação de que muitos avanços ainda precisam ser galgados para uma efetiva e eficiente implantação da tecnologia na escola e isso figura um dos recentes desafios da gestão, que precisa captar recursos, formar professores aptos para o uso dessas ferramentas e mediar sua utilização na relação professor-aluno. Frente a essas problemáticas, objetiva-se de maneira geral entender o papel do gestor escolar para a efetivação desse uso da tecnologia da comunicação e informação dentro da escola, e de maneira mais específica traçar um panorama histórico quanto à inserção do uso da tecnologia no ensino brasileiro, bem como fazer um levantamento dos programas governamentais voltados para um ensino tecnológico e sua efetivação e elucidar a importância do uso do computador no processo de ensino-aprendizagem. Como metodologia foi necessário a realização de um levantamento bibliográfico, confluindo obras que abordassem a temática em diferentes períodos, obtendo como resultado a conclusão de o quão desafiador ainda é para a gestão a dualidade entre tecnologia e escola mas que sua mediação é essencial no organograma dos projetos.

**Palavras-chaves:** Gestão, TIC's, Ensino.

<sup>1</sup> Aluna do curso de especialização em Gestão Escolar e Supervisão Pedagógica na Faculdade de Tecnologia de Palmas (FTP). Email: suellenbmachado@yahoo.com.br

## Abstract

The present text aims to address the relationship between the performance of the role of the manager and his reflection in the consolidation of the use of communication and information technologies (TIC's) in education. Research is necessary because of the motivation that many advances still need to be put in place for an effective and efficient implantation of the technology in the school, and this is one of the recent challenges of management, which needs to raise resources, train teachers able to use these tools and Their use in the teacher-student relationship. In the face of these problems, the general objective is to understand the role of the school manager in making this use of communication and information technology within the school, as well as to draw a historical overview of the use of technology in Brazilian education, as well as How to make a survey of the governmental programs focused on a technological teaching and its effectiveness. As a methodology it was necessary to carry out a bibliographical survey converging works that approached the theme in different periods, obtaining as a result the conclusion of how challenging it is still for the management the duality between technology and school but that its mediation is essential in the organization of the projects.

**Key-words:** Management, TCI's, Teaching.

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira encontra-se cada vez mais inserida na chamada revolução técnico-científica informacional. O acesso facilitado e difundido da tecnologia tornou-se tão corriqueiro que necessitou ser enxergado como uma ferramenta educativa, aliada dos professores e resignificante da prática pedagógica, apresentando a escola um novo desafio: como gerir um conhecimento que atinge primeiro aos alunos, no âmbito de formar professores e validar a dimensão pedagógica dessas ferramentas?

A gestão escolar, conceito que hoje supera o da administração escolar, envolve múltiplas dimensões. O perfil do gestor escolar, afinado com as exigências contemporâneas, corresponde ao de um profissional que possui a habilidade de apresentar competência no desempenho de atribuições distintas e complementares, todas essas essenciais para o alcance de um clima escolar favorável à aprendizagem de todos os sujeitos que integram a escola, inclusive à própria escola, que nos tempos atuais, também necessita ser uma entidade que aprende, que quer dizer, capaz de utilizar-se da própria experiência para dar melhores respostas às atribuições a ela confiadas.

Com isso, a mediação do gestor se faz essencial, pois cabe a ele gerir todo o processo formativo que por vezes perpassa a ele próprio, professores e alunos, além da busca de captação de recursos e alocação adequada das ferramentas, para que a escola possa caminhar dialogando com a evolução da sociedade a qual sua comunidade está inserida.

Mediante a essas questões, o presente trabalho se justifica pela necessidade de compreender como o gestor escolar tem atuado de maneira a efetivar o uso da tecnologia dentro dos ambientes educativos, visto que precisa lidar com dificuldades no âmbito da formação, pois, por vezes os professores

foram formados com acessos diferenciados a informação e precisam se adequar às novas práticas, além das problemáticas com recursos, que por vezes não são repassados, de modo a suprir as carências da comunidade escolar, ou quando chegam já se apresentam desatualizados frente à rápida evolução tecnológica.

Também destaco um interesse pessoal pela temática, por ser professora de geografia e me sentir desafiada quanto ao ensino aliado a tecnologia dentro dessa disciplina, que hoje dispõe de tantas plataformas interativas passíveis de serem utilizadas em sala de aula.

Com isso, obtém-se como objetivo geral demonstrar o papel do gestor escolar para a efetivação do uso da tecnologia da comunicação e informação dentro da escola, decorrendo desse objetivo, de maneira mais específica, traçar um panorama histórico quanto à inserção do uso da tecnologia no ensino brasileiro, bem como fazer um levantamento dos programas governamentais voltados para um ensino tecnológico e sua efetivação e destacar a importância do uso do computador para o processo de ensino-aprendizagem.

Para realizar essa pesquisa, foi necessário um levantamento bibliográfico, que segundo Sartorato (2004), pode ser entendida como a busca de uma problematização de um projeto de pesquisa a partir de referências publicadas, analisando e discutindo as contribuições culturais e científicas, constituindo assim uma técnica que fornece ao pesquisador a bagagem teórica, de conhecimento, e o treinamento científico que habilitam a produção de trabalhos originais e pertinentes.

Assim, foi realizada a leitura de alguns teóricos dedicados a essa temática, tais como Moraes (1997) e Nascimento (2009) na temática da informática educativa, e Rodrigues (2016) na temática de gestão escolar, fornecendo assim as bases teóricas para a discursão da problemática supracitada.

O escrito se estrutura em três partes, sendo a primeira delas intitulada: Histórico da inserção do uso da tecnologia no ensino brasileiro, fazendo um apanhado de como a informática veio a se inserir no ensino e se desdobrando na temática dos programas voltados para o ensino tecnológico. A segunda parte intitula-se: A importância do uso do computador para o processo de ensino-aprendizagem, que elucida a necessidade de se construir um ensino em consonância com as evoluções tecnológicas presentes na sociedade e, por fim, a terceira parte vem a tratar no papel do gestor na efetivação do uso da tecnologia no ensino, destacando os desafios e as estratégias para superá-los.

## **1. HISTÓRICO DA INSERÇÃO DO USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO BRASILEIRO**

O homem por si só sempre foi um ser inventivo e que se renova com a descoberta de instrumentos que possam vir a fornecer um maior conforto a sua estada na terra. Dentro dessa seara inventiva é que segundo Rodrigues (2016) há mais de 2.500 anos o uso do ábaco (antigo instrumento de cálculo, formado por uma moldura com bastões ou arames paralelos, usado para ensinar os primeiros delineamentos da escrita ou da geometria) já indicava os princípios básicos da computação moderna, talvez a mais recente e revolucionária descoberta humana.

O que começou timidamente, sendo restrito apenas a grandes pesquisas e centros de pesquisa veio com o passar dos anos a se difundir no ensino brasileiro de forma sistematizada, segundo Nascimento (2009), em 1971, quando, pela primeira vez, se discutiu o uso de computadores no ensino de física (USP de São Carlos), em seminário promovido em colaboração com a Universidade de Dartmouth/EUA. Nascimento (2009, p.10) ainda completa afirmando que,

Os registros indicam a Universidade Federal do Rio de Janeiro como instituição pioneira na utilização do computador em atividades acadêmicas, por meio do Departamento de Cálculo Científico, criado em 1966, que deu origem ao Núcleo de Computação Eletrônica (NCE). Nessa época, o computador era utilizado como objeto de estudo e pesquisa, propiciando uma disciplina voltada para o ensino de informática.

Partindo dessas experiências na academia é que o uso do computador passa a adentrar os muros da escola básica, através de projetos apoiados pelo Ministério da Educação (MEC), que interviam, principalmente, na escola pública, vindo em auxílio aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo. A partir do germe dessas práticas exitosas é que segundo Moraes (1997), o governo federal inclui a busca pela informatização da sociedade brasileira como uma de suas pautas, criando entidades, tais como a Comissão Coordenadora das Atividades de Processamento Eletrônico (Capre), a Empresa Digital Brasileira (Digibras) e a Secretaria Especial de Informática (SEI), esta última sendo participante ativa dos dois Seminários Nacionais de Informática na Educação que culminaram na criação do Projeto Educom.

### **1.1. Os programas voltados para o ensino tecnológico**

De acordo com Moraes (1997), o Projeto Educom, visava consubstanciar uma proposta interdisciplinar voltada à implantação experimental de centros-piloto com infraestruturas relevantes para o desenvolvimento de pesquisas, pretendendo a capacitação nacional e a coleta de subsídios para uma futura política setorial. Para isso, a SEI divulgou o Comunicado SEI/SS nº15/1983, informando o interesse governamental na implantação de tais centros-piloto em universidades das cinco regiões do Brasil, interessadas no desenvolvimento dessas pesquisas, mediante ações integradas

com escolas públicas, preferencialmente de 2º grau, estabelecendo seus critérios. Projeto esse que a posteriori passou a ser gerido pelo MEC.

Embora após anos de implantação, o projeto tenha findado por falta de maiores subsídios, seu legado foi definitivo para pesquisas e projetos no âmbito da tecnologia informacional em sala de aula, inclusive, sendo seus centros-piloto os responsáveis por capacitar professores das escolas públicas estaduais no âmbito da informática educativa, no que ficou conhecido como Projeto Formar. Segundo Nascimento (2009, p. 20):

O Projeto Formar foi criado por recomendação do Comitê Assessor de Informática e Educação (Caie) do Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação do Nied/Unicamp e ministrado por pesquisadores e especialistas dos demais centros-piloto integrantes do Projeto Educom. Destinava-se, em sua primeira etapa, a formação de profissionais para atuarem nos diversos centros de informática educativa dos sistemas estaduais e municipais de educação. Tratava-se de um curso de especialização de 360 horas, planejado de forma modular, ministrado de forma intensiva ao longo de nove semanas (45 dias úteis), com oito horas de atividades diárias. Seus conteúdos foram distribuídos em seis disciplinas, constituídas de aulas teóricas e práticas, seminários e conferências. A formação de profissionais propiciada por esse projeto foi realizada por meio de três cursos e atingiu cerca de 150 educadores provenientes das secretarias estaduais e municipais de educação, das escolas técnicas, profissionais da área de educação especial, bem como professores de universidades interessadas na implantação de outros centros.

Com o passar dos anos, alguns outros projetos foram se consolidando e adentrando os muros da escola, até chegar o Programa de Informática na Educação (PROINFO), lançado em 1997, o qual consiste em um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicações na rede pública de educação básica. A partir do legado desse programa, é que foi possível um ambiente de convergência de mídias, onde se teve o Canal TV Escola, o Portal do Professor e do Aluno e o Banco Internacional dos Objetos Educacionais.

Outro marco importante para a implementação da tecnologia na escola, foi o programa governamental do Ministério da Educação intitulado Programa Um Computador por Aluno (Prouca), que foi instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, estabelecendo como objetivo a promoção da inclusão digital nas escolas das redes públicas ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, no que diz respeito à aquisição de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento.

Através dessas iniciativas é que as escolas começaram a ter os seus laboratórios de informática e professores capacitados para operá-los, transformando o computador em uma ferramenta pedagógica e necessária para uma educação contextualizada com as demandas da sociedade.

## 2. A IMPORTÂNCIA DO USO DO COMPUTADOR PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

A informática no contexto educativo há muito deixou de figurar apenas no âmbito administrativo ou no mero ensino operacional das máquinas. Conforme destaca Tarja (2000), o computador incorpora muitos recursos tecnológicos. Nele é possível agregar funções distintas como ouvir rádio, ver vídeos, ler revistas e jornais, reproduzir e gravar CD, tal como em um aparelho de som, além de conversar com outra pessoa em situações por vezes ainda mais reais que ao telefone.

Além disso, a possibilidade de acesso rápido a informação, das mais diversas partes do mundo, viabilizam a integração mais concomitante com os acontecimentos da sociedade, podendo ser dialogados das mais diversas maneiras dentro da sala de aula, além de fomentar até mesmo uma troca linguística, visto a grande presença de palavras estrangeiras no meio informacional.

A indústria de desenvolvimento de softwares educativos é sem dúvida uma crescente e os alunos passaram a integrar um mundo de aplicativos (que podem ser usados para fins pedagógicos) em contextos fora da sala de aula, como, por exemplo, programas georeferenciados (google maps, waze, aplicativos de relacionamentos, dentre outros), que podem aparecer dentro de disciplinas como a geografia e tornar-se um atrativo a mais para os estudantes que veem isso inserido no seu cotidiano.

Porém, mesmo frente a esses benefícios, a inserção do uso do computador no âmbito educacional deve ser algo dialogado, observando sempre a proposta pedagógica da escola e, como afirma Nascimento (2009), verificando a opinião de professores e funcionários quanto ao uso da tecnologia,

discutindo com os alunos seus possíveis resultados, integrando os recursos de forma significativa, além de envolver a família e os demais segmentos da comunidade.

Dessa maneira, o processo educativo no campo informacional pode vir dentro de um processo que vai para além do disciplinar, utilizado em projetos educacionais que passem os muros da escola e agregue diferentes conteúdos, além de poder acontecer em um ambiente não-sistemático, onde o plano de aula do professor pode inserir plataformas virtuais que podem ser visitadas em horários e ambientes distintos do escolar.

É preciso ter clareza que o processo de ensino-aprendizado tecnológico dentro da escola não atinge apenas os alunos. Toda a comunidade escolar precisa passar pela formação que sensibiliza para a importância desses equipamentos, partindo desde o gestor, que é a principal ponte entre as secretarias e a distribuição de recursos para tal fim, passando os professores, que por vezes precisam reconstruir sua prática educativa e procurar maneiras de se capacitar no uso daquilo que em algumas situações nem esteve presente em sua formação inicial, até os alunos e a comunidade, parte final beneficiada nesse processo. De acordo com o afirmado Kenski (2004, p. 66), indica que:

Na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades para alcançar essa sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas várias oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos – todos exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática.

Essa dinâmica fornecida pelo uso da tecnologia é que permite um aprendizado que, além de pedagógico, o computador pode sim ser uma ferramenta aliada para complementos e sensibilizações disciplinares, passa também a ser social,

pois a escola tem a possibilidade de permitir que os alunos aliem as ferramentas tecnológicas às suas atividades básicas do dia-a-dia, como estar mais apto a operar um caixa eletrônico, a exemplo. Tarja (2000), ainda complementa, afirmando que o computador aparece num momento bastante oportuno, inclusive para facilitar o desenvolvimento das habilidades lógico-matemáticas, linguísticas, interpessoal, intrapessoal, espacial, musical, corpóreo-cenestésica, naturista e pictórica, que antes eram vistas de maneira muito mais abstrata.

Portanto, hoje o ensino aliado a tecnologia deixou de ser uma possibilidade para tornar-se uma necessidade, visto que a escola insere-se em um contexto que não pode estar alheia. O conhecimento informacional chega aos turbilhões aos alunos, e estes passam a desafiar a renovação escolar, que precisa lidar com um conhecimento que não é hierárquico. Dessa vez, a estrutura não se iniciou na universidade, para passar aos professores e apenas posteriormente chegar aos alunos. Os estudantes é que tiveram o primeiro contato informacional e instigaram professores a cobrar formação na academia, e eis o grande desafio.

### **3. O PAPEL DO GESTOR NA EFETIVAÇÃO DO USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO.**

A teoria da gestão escolar define que compete ao gestor a habilidade nas dimensões administrativa, financeira, pedagógica e relacional. Por tudo isso perpassa uma habilidade indispensável ao contexto contemporâneo, a de lidar com as tecnologias, não só para o eficiente desempenho de suas atribuições, como na promoção de seu uso no ambiente escolar.

Um exemplo de como a tecnologia pode se configurar como suporte ao trabalho do gestor escolar é trazido por Visscher (1996). O autor defende que a tecnologia pode auxiliar o gestor, oferecendo soluções criativas para questões complexas cotidianas (lotação de professores, organização

de horários e rotinas, construção do calendário escolar), além de oferecer um excelente suporte para monitoramento da escola, através de sistemas voltados para tal fim. Acrescenta-se a tudo isto o fato que a tecnologia, por meio do acesso a internet, possibilita infinitas oportunidades de pesquisa e atualização, oportunizando formação continuada ao gestor escolar, que necessita de contínua e permanente qualificação do trabalho.

Libâneo (2001), ao tratar sobre as exigências contemporâneas que redefinem o papel docente esclarece que a sociedade moderna está marcada pelos avanços da comunicação e da informática e por uma diversidade de transformações tecnológicas e científicas, que afetam as escolas e o exercício profissional da docência.

Entre os objetivos da escola contemporânea, na perspectiva de busca da qualidade da educação estão: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica e formação ética.

O gestor escolar exerce, neste contexto, um papel formador indispensável. Ele precisa se incumbir do papel de esclarecer continuamente sua equipe sobre a necessidade cada vez mais emergente de incorporar a tecnologia ao ensino, não de forma mecânica e descontextualizada, mas de forma crítica e emancipatória, assegurando as devidas condições para este trabalho no contexto da escola e ambiente da sua gestão.

Rodrigues (2016), em uma recente publicação voltada à formação dos gestores escolares em efetivo exercício, destaca que a formação democrática de um grupo para gerenciar os artefatos e práticas tecnológicas na escola é o primeiro passo para uma efetiva gestão dos recursos tecnológicos que a escola dispõe.

Moran (2003) complementa a hipótese de Rodrigues (2016), e a ultrapassa ao defender que a todos deve ser assegurado o mesmo acesso aos recursos tecnológicos, cabendo à gestão garantir meios para o domínio técnico dos integrantes da comunidade escolar, facilitando e automatizando processos, que antes da tecnologia exigiam muito mais tempo e esforço das pessoas.

Aos estudiosos da educação e aos que a vivenciam rotineiramente, nos diferentes contextos escolares ou contextos de educação não formal, cabe a constante reflexão que deve ser compartilhada com os gestores educacionais: Como tenho atuado para colaborar com a implementação do uso satisfatório da tecnologia em meu contexto educacional? Minha gestão ou a gestão do espaço onde atuo, tem sido participativa, no sentido da escuta aos diferentes segmentos envolvidos e que buscam contribuir com a melhoria da aprendizagem? O que pode ser feito a fim de aperfeiçoar o uso das tecnologias no contexto escolar sob minha responsabilidade?

Acredita-se que o uso adequado da tecnologia, contribui para o aperfeiçoamento da capacidade reflexiva, sem a qual não se pode aprimorar seu uso, tão urgente e tão necessário à contemporaneidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como todo o conteúdo acima explanado, podemos entender os caminhos que seguiram à inserção da tecnologia dentro da escola, sua importância para o processo de ensino-aprendizagem e o principal: como o gestor, desafiado na sua função a efetivar esse ensino, supera os obstáculos e media a renovação escolar dentro da perspectiva tecnológica.

Podemos concluir que o uso da tecnologia na escola ainda figura-se como um desafio e não foi de todo implementado por dificuldades, tais como recursos, infraestrutura e

formação, porém para que esses impasses sejam superados, apresenta-se a figura do gestor, o qual deve deter o conhecimento e a formação necessária para reivindicar e elucidar a importância de um ensino contextualizado, capaz de construir uma educação emancipatória.

## REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J.C. 2001. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, Cortez.

MORAES, Maria Candida. **Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas**. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand1.htm>.1997>. Acesso em 21 ago 2017.

MORAN, J.M. 2003. **Gestão inovadora com Tecnologias**. In: A.T., VIEIRA et al (orgs.), **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo, Avercamp.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. – Brasília: Universidade de Brasília, 2009.84 p.

RODRIGUES, E.S.J. 2016. **A gestão escolar e as novas tecnologias in Curso gestão escolar: deságio da educação no século XXI**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

SARTORATO, Eduardo. **Pesquisa Bibliográfica**. Goiânia, 16 jun. 2004. Disponível em: <http://pesquisabibliografica.blogspot.com.br>. Acesso em 20 ago 2017.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. 2. ed. São Paulo: Érica, 2000. 143 p.

VISSCHER, A. **Information technology in educational management as an emerging discipline**. *International Journal of Educational Research*. V.25, n. 4, 1996.

# AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM A EXCELÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO

Francisca Nádia Silveira

## Resumo

Este artigo tem como tema Avaliação dos processos de aprendizagem a excelência das práticas pedagógicas, um desafio para a educação. O objetivo geral é apresentar, através de uma análise bibliográfica, as problemáticas que envolvem a avaliação, analisando os diversos conceitos, as consequências de sua prática e discutir alguns desafios e perspectivas para repensar os processos avaliativos. Como objetivos específicos têm-se: analisar os diversos conceitos de avaliação, apresentando o reflexo político social no ato de avaliar e destacar algumas perspectivas que podem e devem ser consideradas na ação avaliativa da escola para uma real mudança. De acordo com a análise, constata-se que esforços têm sido feitos para a superação da avaliação homogeneizadora em detrimento de uma avaliação diagnóstica, mas ainda há muito a se fazer para que haja uma real transformação. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica que teve como referenciais teóricos os seguintes autores: Canen (2009), Hoffmann (1995 e 2007), Luckesi (2009), Perrenoud (1999), Libanêo (1994). Conclui-se com a pesquisa que há necessidade de pensar a avaliação a partir de uma nova perspectiva de controle da aprendizagem, não extinguindo a avaliação classificatória, mas utilizar-se de práticas de ensino mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, valorizando mais o aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se, favorecendo o crescimento e a evolução do aluno, quebrando as amarras das notas no fim do processo.

**Palavras-chaves:** Avaliação dos processos de aprendizagem, práticas pedagógicas, educação.

## Abstract

This article has as a theme Evaluation of learning processes the excellence of pedagogical practices, a challenge for education. The general objective is to present, through a bibliographical analysis, the problems that involve the evaluation, analyzing the various concepts, the consequences of its practice and discuss some challenges and perspectives to rethink the evaluation processes. The specific objectives are: to analyze the various evaluation concepts, presenting the social political reflex in the act of evaluating and highlighting some perspectives that can and should be considered in the evaluation action of the school for a real change. According to the analysis, it is noted that efforts have been made to overcome the homogenizing evaluation to the detriment of a diagnostic evaluation, but there is still much to be done for a real transformation. The methodology used was a bibliographical research that had as theoretical references the following authors: Canen (2009), Hoffmann (1995 and 2007), Luckesi (2009), Perrenoud (1999), Libanêo (1994). It is concluded with the research that it is necessary to think the evaluation from a new perspective of learning control, not extinguishing the classification evaluation, but using more open, active, individualized teaching practices, giving more space to the discovery, to research, to projects, valuing more the learning to learn, to create, to imagine, to communicate, favoring the student's growth and evolution, breaking the ties of the notes at the end of the process.

**Key-words:** Evaluation of learning processes, pedagogical practices, education.

## INTRODUÇÃO

Existem várias formas de se entender as práticas de avaliação escolar, pois essas estão diretamente ligadas ao papel que a entidade escolar cumpre na sociedade, as concepções de ensino e aprendizagem, o papel do professor e do aluno e, até mesmo, o sistema de ensino dentro desse processo.

A avaliação faz parte do processo de ensino aprendizagem e é uma prática pedagógica aplicada pelo docente para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Por intermédio da avaliação é possível detectar os processos e as dificuldades, parte fundamental para a orientação do trabalho docente.

Segundo Philippe Perrenoud (1999), a prática da avaliação da aprendizagem não só classificam os alunos na sala de aula como, também, possuem um efeito social muito mais definido: a avaliação cria as hierarquias sociais que consolidam a sociedade atual. Por isso, ele diz que: “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros” (PERRENOUD, 1999, p. 09).

Para Hoffmann (2007), a avaliação tradicional é compreendida simplesmente como uma decisão de enunciar dados à promoção e retenção de alunos. Assim sendo, não se deve ver a avaliação como uma atividade de mera aplicação de provas no intuito de aplicar notas, mas como um processo para refletir o desenvolvimento do aluno, do professor e da escola.

Segundo Canen (2009), a avaliação é fundamental para a melhoria do ensino e o desenvolvimento da escola como um todo. Ver a escola como excelência, ou

seja, como seleção, classificação, controle é diminuir o papel da avaliação dentro dos processos pedagógicos. Para Hoffmann (2007 p.15), “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. Isso significa compreender a avaliação como parte de todo o processo educativo e vê-la como elemento de fundamental importância no desenvolvimento da escola.

Perrenoud (1999) dá ênfase à origem da avaliação escolar nos Século XVII e XIX. Com a obrigatoriedade escolar a avaliação torna-se indissociável do ensino de massa. As regras que orientam as práticas educativas firmam a divisão de classes na sociedade e justificam a hierarquia social.

A avaliação fundamenta-se na visão de vários autores, nos quais, estes evidenciam as mais diversas concepções e significados sobre o ato de avaliar. Assim, será dado destaque às avaliações formativa, somativa e a diagnóstica. Essas modalidades de avaliação nos permitem refletir sobre: que tipo de aluno se quer formar? Que tipo de sociedade se quer servir? Daí a importância do estudo para identificar como se deve aplicar uma avaliação que não seja baseada somente em resultados finais, mas voltada para o sucesso do aluno.

O presente estudo conceitua e define o processo da avaliação apresentando a exclusão social como consequência de práticas de hierarquia na avaliação e propõe uma avaliação que englobe todas as dimensões da aprendizagem, envolvendo sentimentos, autoestima, filosofia de vida e posicionamento político.

## O conceito de avaliação da aprendizagem e suas implicações no contexto social

Existe uma grande quantidade de conceitos sobre Avaliação Escolar. Dentre os autores que se dedicam a discutir este tema podem-se perceber as implicações que cada um destes conceitos tem na prática pedagógica e no contexto da sala de aula.

Avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias (Libâneo, 1994.195).

Compreender que a avaliação é um processo permanente, onde os resultados obtidos decorrentes do trabalho professor-aluno serve para reorientar o processo de ensino e aprendizagem, significa considerar a avaliação fundamental nesse processo. A avaliação pautada na aprendizagem real, segundo Luckesi é: “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 2009, p.69).

Para Luckesi (2009), o professor determina um padrão ideal, tendo em mãos os resultados da aprendizagem, podendo compará-los com a expectativa de resultado e atribuir qualidade satisfatória ou insatisfatória. É fundamental estabelecer um padrão mínimo de aprendizagem, para que a avaliação se defina com clareza, só assim se garante uma real aprendizagem. O “juízo de qualidade” é nesse processo a aprendizagem apresentada pelos alunos através das condutas aprendidas, que pode sinalizar se tal aprendizagem foi satisfatória

ou não, de acordo com o objetivo proposto pelo professor. O último ponto a avaliar é a tomada de decisão, que por sua vez nada mais é do que o posicionamento do professor diante do que fazer com o aluno quando sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou não. O autor afirma que a tomada de decisão é fator determinante para a conclusão do ciclo de aprendizagem construtivo (Luckesi, 2009).

Percebe-se que avaliar não é meramente atribuir notas, aprovar, reprovar, classificar, mas sim uma postura pedagógica de um educador diante dos resultados obtidos por seus alunos para uma tomada de decisão transformadora, tanto para o desenvolvimento do aluno, como para uma reflexão de sua própria postura pedagógica.

Para Canen (2009), a avaliação pode se dar de duas maneiras: uma, onde a avaliação pode se basear em critérios limitados somente à memorização e repetição de conteúdos ou avaliando a aprendizagem pessoal do aluno, considerando atitudes, consciência crítica, liderança, entre outros. Com isso, conclui a autora que a educação não é neutra, pois ela envolve escolhas, crenças, valores, opiniões, ideologias, posições políticas que representam critérios a qual uma realidade será julgada.

No ambiente da educação é comum confundir avaliação com resultado obtido pelos alunos de aprovados ou reprovados, ou seja, classificação, punição e exclusão (CANEN, 2009; HOFFMANN, 2007; LUKCKESI, 2007). Desta forma, é fácil compreender por que é tão comum associar as palavras fazer provas, atribuir nota, passar de ano, ser reprovado, com avaliar. Estas associações fazem parte de uma visão tradicional dominante dentro do contexto educacional que ainda hoje está presen-

te nas práticas das avaliações que se resume em medir a quantidade de informações absorvidas, assumindo como consequência um caráter competitivo e seletivo.

Hoffmann (2007, p.12) afirma sobre esse assunto que:

Não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que é necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa contestaram pelo discurso. Temos que desvelar contradições e equívocos teóricos desta prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96) vem possibilitar novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino-aprendizagem, o que é confirmado em seu art. 24, inciso V- a no que diz respeito à avaliação: “[...] a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

O primeiro ponto que se pode observar é que a avaliação deixa de ser tratada somente de forma quantitativa, perdendo a característica de classificar e selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais e em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender podendo perceber com isso a flexibilidade para adequar a avaliação a real aprendizagem.

De uma maneira geral na prática das comunidades escolares, verifica-se que ainda existe uma forte resistência na mudança do processo de avaliação, apesar

da LDB determinar mudanças, ainda convergem para a centralidade da concepção classificatória, apesar dos discursos dos professores simularem, muitas vezes, tendências inovadoras. Estamos longe de alcançarmos todas essas teorias sobre avaliação que encontramos descritas nas leis e no sistema de ensino como um todo. A avaliação encontrada nas escolas é a classificatória que visa à atribuição de notas e certificados e presta-se a comparação de resultados obtidos com diferentes alunos, materiais e métodos de ensino.

O que se pode constatar diante dos vários conceitos de avaliação é que ela reflete uma visão de educação onde a postura filosófica adotada pelo professor reflete na sua prática.

Um último aspecto que precisa ser superado na prática escolar é a relação professor-aluno. Esta relação precisa permitir um papel reflexivo nas práticas escolares, pois intervém diretamente na avaliação da aprendizagem. Criar um cenário propício à aprendizagem depende da disposição do professor em aceitar as contribuições dos alunos, e, ainda, de favorecer o respeito do grupo, no sentido de assegurar a participação de todos os alunos.

Nessa perspectiva, a avaliação representa para Hoffmann (1995, p.148):

Entendo que a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregados de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Desta maneira, a avaliação da aprendizagem não pode ser desvinculada do processo ensino-aprendizagem desenvolvida pelo professor, da realidade específica dos colaboradores da escola, dos aspectos políticos e culturais, pois “ela envolve sentimentos, autoestima, filosofia de vida, posicionamento político” (CANEN, 2009, p. 41).

Diante das análises até aqui apresentadas, percebe-se que os autores se deparam com uma confusão teórica cerca do conceito de avaliação a qual as escolas adotam: pensam uma avaliação formativa, plural e diversificada e aplicam uma avaliação classificatória e excludente.

Perrenoud (1999) apresenta uma lógica da avaliação a serviço da aprendizagem, conhecida como emergente, a qual trata da avaliação formativa que se caracteriza pela regulação contínua da aprendizagem, levando sempre em conta onde o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem em termos de conteúdos e habilidades, tornando-se a avaliação um componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a avaliação formativa:

[...] soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se (PERRENOUD, 1999, p.66).

É imperativo repensar os processos avaliativos, dentro de uma perspectiva que valorize a diversidade cultural dos alunos e das instituições escolares. Para que se possa ter ações de repação e de construção de iden-

tidade. O sucesso neste novo pensar está na construção de práticas que valorizem esta diversidade, comprometendo-se com diminuição dos índices de evasão e abandono e com a aprendizagem significativa.

## **Repensando a avaliação escolar**

Diante dos estudos expostos pelas ideias de Perrenoud (1999) e Canen (2009) em relação aos estudos teóricos sobre avaliação, pode-se destacar a importância das abordagens para repensar a avaliação a partir da convergência de ideias e reconhecer os obstáculos na prática pedagógica que limitam a adoção das mudanças.

Segundo Canen (2009), a avaliação somativa é vista como excludente devido às características dos instrumentos utilizados por ela para verificar resultados do desenvolvimento do discente ao final do processo de ensino e aprendizagem. Já a avaliação diagnóstica formativa está voltada para a qualidade da aprendizagem, onde a avaliação é trabalhada durante todo o processo.

A avaliação somativa pode ser trabalhada dentro de um contexto de acompanhamento processual e diagnóstico, levando em consideração a pluralidade de avaliações e, não simplesmente, a aplicação de uma prova ao final do processo.

Segundo Perrenoud (1999), para existir uma real mudança nas práticas pedagógicas e torná-las menos seletivas seria necessário mudar a escola, pois este autor afirma que a avaliação está no centro de dois sistemas: o de didática e o de ensino afirmando assim que:

[...] soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais

os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se (PERRENOUD, 1999, p.66).

Perrenoud (1999) ressalta ainda que os métodos avaliativos aplicados atualmente nas escolas são empecilhos para a inovação pedagógica, citando alguns itens que colaboram para tal fato: os alunos estudam somente para obtenção de nota; o professor, nesse processo, é quem detém o conhecimento; o aluno tem o dever de aprender e tirar boas notas; o conhecimento e o ensino são fragmentados, dificultado a compreensão das competências como raciocínio e comunicação, processos difíceis de detectar através de exercícios individuais e provas. Segundo o autor, os mecanismos utilizados pela avaliação tradicional “[...] são freios que devem ser considerados em uma estratégia de mudança nas práticas pedagógicas” (PERRENOUD, 1999, p. 67).

O autor supracitado reconhece a dificuldade para uma real transformação das práticas pedagógicas da escola, pois ainda hoje a avaliação é trabalhada pelos professores como um mecanismo de controle de gestão da sala de aula, da disciplina do aluno em sala de aula, da autoridade do professor, etc. Estes são alguns dos motivos que fazem com que os professores tenham resistência a mudanças. (PERRENOUD, 1999, p. 67).

A avaliação formativa dá maior importância à regulação da aprendizagem e menor importância à classificação, ou seja, busca por pedagogias diferenciadas e novos métodos de ensino.

Para Perrenoud (1999), a autorregulação da aprendizagem está nas “[...] capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (PERRENOUD, 1999, p.97). Assim sendo, a autorregulação é a capacidade que o aluno desenvolve para superar as suas difi-

culdades e avançar em seu processo de construção de aprendizagem e do conhecimento.

Na avaliação formativa existe uma relação de cooperação entre professor e aluno. Para Perrenoud (1999), avaliar é preciso, porém não apenas com o objetivo de promover ou reprovar um aluno, mas para mediar a aprendizagem, como um agente de formação do aluno. O ato de avaliar se insere, portanto, na perspectiva de propiciar uma assistência sistemática permanente, que se dá na prática cotidiana da ação pedagógica, realizando intervenções que visem à melhoria da aprendizagem, a partir do conhecimento dos alunos, de seus ritmos de aprendizagem, da relação que estabelecem com o conhecimento. Nesse sentido, a avaliação que concretamente está a serviço da aprendizagem do aluno assume um caráter qualitativo (PERRENOUD, 1999).

## **Considerações Finais**

De acordo com os estudos apresentados, propõe-se um repensar sobre os processos avaliativos, dentro de uma perspectiva que valorize a diversidade cultural dos alunos e das instituições escolares. Para que se obtenha sucesso neste novo pensar é necessária a construção de práticas que valorizem esta diversidade e se comprometam com o sucesso escolar e com a aprendizagem significativa.

No estudo sobre o tema proposto, buscou-se discutir o conceito e o desenvolvimento da avaliação dentro de uma visão de controle da aprendizagem, revelando seus limites e possibilidades no meio educacional.

Apesar da avaliação mais qualitativa estar presente nas leis que regulamentam a educação e em propostas educacionais, segundo os autores, na prática a avaliação tradicional continua a ser utilizada na maioria das escolas.

Percebe-se que a avaliação somativa é um empecilho para as inovações pedagógicas, pois favorece uma relação utilitarista com o saber, á medida que o aluno estuda pela nota. Por outro lado, a avaliação formativa dá maior importância à regulação da aprendizagem e menor importância à classificação, ou seja, busca por pedagogias diferenciadas e novos métodos de ensino com estratégias pedagógicas propor um ensino aberto com soluções para os problemas.

Fica evidente, a partir dos estudos analisados, a necessidade de pensar a avaliação a partir de uma nova perspectiva de controle da aprendizagem, não extinguindo a avaliação classificatória, mas utilizando práticas de ensino mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, valorizando mais o aprender a aprender, a criar, a imaginar, a se comunicar, favorecendo o crescimento e a evolução do aluno, quebrando as amarras das notas no final do processo.

## REFERÊNCIAS

Brasil. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996.

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem**. In: CANEN, A; SANTOS, A. R. (Org.). *Educação*

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. 28 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professores, 1994.

LUCKESI, C. L. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

**Multicultural**: teoria e prática para professores e gestores. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. Cap.3, p. 41-124.

PERRENOUD, P. Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

# FORMAÇÃO REFLEXIVA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Michelle da Silva de Sousa Veras<sup>1</sup>  
micksilva2008@gmail.com

Jefrei Almeida Rocha<sup>2</sup>  
jefrei\_rocha@hotmail.com

Paulo Venicio Braga de Paula<sup>3</sup>  
pauloveniciobg@gmail.com

## Resumo

Esta pesquisa teve por finalidade analisar o conhecimento e a prática da Formação Reflexiva na escola de maneira que esta venha a contribuir para o processo auto avaliativo do professor, tendo como tema de pesquisa: A formação reflexiva na construção do processo de autoavaliação da prática docente. Como metodologia optou-se por uma abordagem aplicada e de caráter qualitativo, buscando na literatura, referências e documentos que aprimorassem o tema abordado. Assim, a pesquisa mostra a importância da formação continuada para um professor reflexivo, a intervenção desta para uma prática de autoavaliação e as dificuldades existentes na prática docente para seu ativo e sustentável exercício dentro da escola. Ressaltamos que na pesquisa foi possível

<sup>1</sup> Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará(2014), cursando especialização em Gestão Escolar pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará, por meio do Programa de Formação de Executivos Escolares-CEFEB. Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal do Ceará (2013). Possui ampla experiência em sala de aula, com atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Nível Superior. A partir de 2010 tem atuação em gestão escolar como diretora da rede municipal e em 2016 como Dirigente Municipal de Educação. Ainda presta serviços de articulação junto ao Instituto de Estudos e Pesquisas Vale do Acaraú ao tempo em que leciona pelo mesma instituição;

<sup>2</sup> Mestre em Computação Aplicada pela UECE/IFCE, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2007). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2002). Graduando em Direito na Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza - FAMETRO. É escritor e professor, assessor na Secretaria da Educação do Estado do Ceará, além de ministrar aulas em cursos de Pós-Graduação da Faculdade Ateneu e Universidade Federal do Ceará. É também membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação - GIPEE, na linha de pesquisa Processos linguísticos e saberes docentes. Desenvolve pesquisas abordando diversos assuntos, dentre eles: leitura, escrita, ensino, mídias educativas, linguagem corporal, ambientes virtuais de aprendizagem, teoria geral do estado, Direito e sociedade, Direito e Política e Princípios do Direito;

<sup>3</sup> Mestre em Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Especialista em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Especialista em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UEVA Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Professor da Rede Pública do Estado e da Educação Superior em cursos de Graduação e Pós - Graduação.

evidenciar a prática da autoavaliação como um passo a ser dado na busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem, visto que se trata da produção do conhecimento docente. No decorrer do estudo, foi possível perceber a importância da formação reflexiva para que o educador analise, investigue e identifique as dificuldades existentes e, igualmente, constate se a construção do conhecimento aconteceu de forma satisfatória para ambas as partes – aluno e professor. Toda a pesquisa, documentos e discussões permitiram à pesquisadora a oportunidade de conhecer mais sobre a formação reflexiva, e formar um olhar mais definido no campo da avaliação do professor e, acima de tudo, contribuir para a prática da formação e da autoavaliação na escola, considerando sua realidade, possibilidades e dificuldades.

**Palavras-chaves:** Autoavaliação. Reflexão. Formação. Ensino. Aprendizagem.

## Abstract

This research aimed to analyze the knowledge and practice of Reflective Training in school so that it will contribute to the self evaluation process of the teacher , whose research topic : The reflexive education in building the self-evaluation process of teaching practice . The methodology was chosen by an applied approach and qualitative, searching the literature , references and documents that hone the theme addressed. Thus, the research shows the importance of continuing education for a reflective teacher, the intervention of this for a practical self-assessment and the difficulties in teaching practice for your active and sustainable exercise within the school. It is emphasized that the research was possible to demonstrate the practice of self-assessment as a step to be taken in the pursuit of quality of teaching and learning, since it is the production of teaching knowledge. During the study, we realize the importance of reflective training for the educator analyze , investigate and identify difficulties so that they know it, is in fact, the construction of knowledge happened to the satisfaction of both parties - student and teacher. All research , documents and discussions enabled the researcher the opportunity to learn more about the reflexive formation , to form a more defined look on the teacher's evaluation field and above all contribute to the practice of training and self-assessment in school , considering its reality , possibilities and difficulties.

**Key-words:** Self Evaluation. Reflection. Formation. Teaching. Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

Diante da realidade da escola pública brasileira, muitos são os caminhos que podem levar o profissional da educação ou pesquisador da área a buscar respostas em relação à defasagem do processo ensino aprendizagem. Mesmo havendo muitas mudanças e investimentos na educação, os que estão desde a educação infantil na gestão de creches, compra de materiais pedagógicos e acompanhamento ao docente, passando pelo ensino fundamental com a chegada da Escola Integral (Programa Mais Educação) o qual leva até a escola inúmeras possibilidades de ensino, possibilitando a real aprendizagem. No ensino Médio, programas como o Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio que ao tempo em que dá um incentivo ao professor, busca encontrar na escola suas dificuldades a partir do olhar daqueles que fazem parte do processo. No Ensino superior surgiram mais universidades públicas e programas que facilitam a entrada de estudantes de diferentes camadas sociais esses são alguns dos investimentos que, mesmo tendo melhorado a situação da educação no Brasil, ainda não foram suficientes para sanar problemas que se arrastam por décadas, dentre eles, o alto índice de analfabetismo funcional. A qualidade do ensino não necessariamente está ligada simplesmente a criação de novos programas, cotas para acesso a universidades e discursos demagógicos. É fundamental que as escolas estejam preparadas física e pedagogicamente para a chegada de novas práticas impostas pelo poder vigente. Somado a isso temos profissionais mal remunerados, situações precárias de atuação, formação insuficiente, acúmulo de funções, indisciplina dos educando, não cumprimento do papel da família, são alguns dos entraves que impedem uma educação de qualidade, um ensino e aprendizagem satisfatório.

A partir da vivência diária em escola pública, tenta-se encontrar caminhos que possibilitem a compreensão desses problemas que podem ter como ponto de partida a taxa de

analfabetismo, que nos últimos anos diminuiu, segundo o Ministério da Educação, mas que ainda é muito alta comparada com a de outros países. A defasagem no ensino e aprendizagem é outro problema que, diante de inúmeros avanços ainda persiste. Assim, partindo da ideia de que muitos estudos já foram feitos acerca do currículo, da avaliação da aprendizagem e das estruturas físicas das escolas, embora ainda existam muitos questionamentos em torno desses temas, preocupa em demasia a avaliação e a formação docente, um problema a ser discutido, analisado e que proponha intervenções conscientizadas na e para a realidade escolar.

Essa avaliação, por muitos anos, foi centrada no aluno, sendo este o principal sujeito do processo. Mas atualmente, através do advento de inúmeros meios que estabelecem a comunicação, o acesso ao conhecimento por outras fontes que não necessariamente seja o professor, torna-se indispensável um novo olhar para essa postura. Isso por que, o docente, hodierno deve buscar ter o educando como parceiro na construção do conhecimento, de maneira que o profissional leve consigo marcas, métodos e objetivos com intenção de proporcionar resultados satisfatórios e que garantam a real aprendizagem de seus alunos.

Dessa maneira, essa pesquisa tem como objeto de estudo a formação reflexiva com vistas à autoavaliação docente, o que é necessário para concretizar essa formação e quais suas contribuições no ato de ensinar e de aprender. Baseada na obra de PAULO FREIRE (1999), vale destacar que a prática reflexiva se apresenta como uma das ferramentas de redirecionamento do exercício da docência diante de muitas dificuldades diárias no âmbito escolar, principalmente quando é levado em consideração o professor, de maneira que é por meio dela que se torna possível perceber as implicações da sua postura na profissão e sua contribuição na vida do educando.

Assim, é na formação inicial do professor que se dá o primeiro passo para a formação reflexiva, quando é dada a ele (futuro profissional do magistério) a tarefa de refletir de forma crítica acerca de todos os elementos que compõem as situações diversas de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar a necessidade de que na formação continuada, o educador na sua prática inserida na vivência escolar, questione a sua postura pedagógica. Assim, o pensamento reflexivo parte de questionamentos, de problemas, de uma ação consciente da prática e da necessidade de se autoavaliar, como argumentam TARDIF, LESSARD e LAHAYE, em sua obra datada de 1991.

A partir da necessidade de realização de uma pesquisa tendo como foco a formação reflexiva e a autoavaliação do professor, pretendemos observar, identificar e contribuir na superação de dificuldades e execução de ações que possibilitem uma reflexão que esteja de acordo às necessidades de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, desde a preocupação com a prática do docente, seus anseios e dificuldades aos questionamentos e enigmas dos educandos, de maneira que para ambos haja significado do fazer, aprender e ensinar. E para que isso, de fato, aconteça, foram realizadas formações abordando o tema, discussão acerca dos benefícios da formação reflexiva e conseqüentemente da autoavaliação da ação pedagógica, momentos em que individualmente os professores responderam questionários sobre os momentos de estudo, suas contribuições na sala de aula e continuamente intervenções diante de dificuldades dessa natureza dentro da escola, tendo como incentivador e formador o coordenador pedagógico.

## **2, DESENVOLVIMENTO**

Desde o início quando o Brasil ainda era Colônia, a educação tem sofrido e certamente sofrerá muitas mudanças, desde sua organização e funcionamento até a efetiva prática

docente. Tais mudanças ocorridas com o passar do tempo que, por vezes, contribuíram com sua substancialidade fazendo a diferença na ação dentro das instituições, em outros momentos podem ser superficiais, o que tem acontecido atualmente de modo recorrente, tudo permanecendo apenas na teoria. Isso significa dizer que, mesmo diante de grandes transformações que, a nosso ver, são necessárias e urgentes no dia a dia, persiste a resistência ao novo.

Segundo Imbernón (2000, p.43), a formação acadêmica é importante e necessária para o professor desenvolver um bom trabalho, no entanto, lembra que ela é um elemento para o desenvolvimento profissional, mas não o único, havendo, portanto, outros fatores que podem interferir no processo tais como a demanda, o espaço físico, as relações pessoais, o salário, dentre outros que se fazem presente no desenrolar da carreira. A formação inicial, por exemplo, é fundamental, visto que é nesse momento que o futuro profissional se propõe a conhecer, de fato, a profissão, seus anseios, suas dificuldades e acima de tudo a exigência de reflexão acerca da profissão. Mas, é na ação cotidiana que se faz a formação continuada. Essa se dá por meio de formações propostas pela instituição de ensino ou por outras instituições que procurem desenvolver no educador habilidades que o torne mais preparado e capaz de exercer sua função.

Desse modo, a escola deve estar preparada não apenas para avaliar seus educandos, mas também deve preparar seus docentes para a prática reflexiva como forma de subsidiar sua postura didática, auto avaliando-se e tendo como foco da reflexão sua prática dentro da sala de aula, gerando uma atitude de ação-reflexão-ação, que conseqüentemente traz maiores benefícios ao ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, Sant'Anna diz que

avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 1998, p.29, 30).

Dessa maneira, Sant'anna nos leva a refletir que a avaliação não se dá em um único momento, e sim por meio de um processo. E no educador essa ideia se fortalece ainda mais, visto que se inicia pela formação. Pois é sabido que muitas dificuldades no ensino aprendizagem são atribuídas ao professor, enquanto este nem sequer, na maioria das vezes, está preparado para certas proposições.

Tratar de avaliação docente é tratar também da reflexão, dos questionamentos sobre a prática e, acima de tudo, do planejamento com vistas a uma postura de resultados, sendo uma oportunidade de possibilitar ao educador ferramentas e estratégias de melhoria da prática docente. O professor, por meio da reflexão torna-se um gerente de sua postura, há como gerir seu tempo, organização de planejamentos, distribuição de conteúdos e até mesmo a possibilidade de um novo olhar a respeito de sua forma de avaliar seu aluno. Assim, a formação reflexiva e o processo de autoavaliação podem contribuir de forma significativa com muitos elementos que tornam a aprendizagem uma concretude, a começar pela própria maneira de avaliar. Sobre essa ideia Demo diz que

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p.01).

Contudo, avaliar e, principalmente, auto avaliar-se não é uma tarefa simples, tendo em vista que antes de o indivíduo ser professor, este é ser humano e tanto um quanto o outro, a cada dia muda, passa a ter novas reflexões e maneiras de enxergar sua realidade. Com o professor essa prática de analisar e refletir sua ação cotidiana passa a ser um grande desafio, visto que trata-se de um momento de autocrítica, de autoavaliação, de observar as consequências de sua prática pedagógica, bem como suas habilidades e capacidades de resolver situações-problema, sua formação e limitações. A partir daí é válido ressaltar o pensamento de que o fundamental na ação docente é:

...o momento [...] da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática ...quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...]. (FREIRE, Paulo, 1999, p.39)

Paulo Freire sugere uma reflexão acerca do fazer pedagógico, no âmbito avaliativo. Isso significa dizer que, o profissional da educação, assim como qualquer outro, deve ter um olhar crítico acerca de sua ação pedagógica e isso não é na realidade, algo fácil. Infelizmente, a sociedade, assim como as pessoas individualmente falando, tem medo de avaliar suas atitudes e postura, elas veem nesse momento não a oportunidade de melhorar, mas sim a incapacidade de conseguir contribuir com algo, sentindo-se inútil ou incapaz de atingir seus objetivos e conseqüentemente o sucesso profissional.

É fato que, para que haja realmente um processo de formação de tal forma que este reflita na prática docente diária, muitos conceitos preexistentes deverão ser encarados e analisados. Isso significa dizer que, não somente dentro da instituição de ensino, mas também em outros segmentos educacionais, o processo de formação deve ser considera-

do como fundamental para a qualidade do ensino e consequentemente da aprendizagem. E para que haja espaço, bem como tempo para a autorreflexão, é necessário um olhar diferenciado e de boa vontade por parte dos que determinam e/ou resolvem sobre a formação docente.

Se por um lado há dificuldades quanto à formação, por outro há meios que podem tornar esse momento possível e eficaz. Atualmente, as escolas passam por avaliações externas e internas que estão para medir o grau de proficiência dos educandos, tanto do ponto de vista do desenvolvimento de competências e habilidades, mas também no processo de ensino do professor. A partir de então o docente poderá avaliar seu aluno da maneira que achar mais conveniente, do ponto de vista quantitativo, qualitativo ou mesmo os dois processos. Porém, é possível que o educador tome para si o resultado de seu aluno e então, proporcione a si mesmo um momento de avaliação de sua prática. É uma busca de compreender o significado dos resultados obtidos, de compreender sua metodologia utilizada, seus recursos e sua didática. Nesse momento, o educador dialogará consigo para entender a efetividade de sua ação, se está ou não tendo bons resultados, se está ou não conseguindo alcançar seus objetivos, tendo em mente a melhora de sua postura pedagógica.

É necessário ao professor a consciência de que além da formação acadêmica, ela precisa desenvolver estudos continuados, de maneira que se adeque e acompanhe as novas tendências, os novos moldes de sua carreira profissional e isso se dá também meio a troca de conhecimento, aprendendo com seus alunos enquanto ensina. Dessa forma, compreende-se que a aprendizagem contínua do docente acontece na sala de aula com seu aluno, na troca de experiências com seus colegas e na reflexão acerca de sua postura como profissional.

Vale ressaltar que a autoestima e a desmotivação pelo trabalho também possuem um grande impacto no sucesso da postura docente em sala de aula. Pois é do conhecimento de todos, e isso tem tomado uma proporção gigantesca no país nos últimos dias que, o profissional da educação é pouco valorizado, não tem boas condições de trabalho, pouca expectativa e apoio para formação, o que faz com que o mesmo trabalhe em mais de uma instituição, comprometendo seu rendimento e a aprendizagem de seus educandos.

A autoavaliação é, portanto, um processo facilitador da prática docente, norteadora e propulsora da docência para a qualidade. Sobre esse aspecto, Libâneo contribui dizendo que a avaliação é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

O processo de autoavaliação, a partir da formação reflexiva, é uma forma de avaliar o próprio trabalho com vistas a contribuir a um redirecionamento do fazer pedagógico. Esta reflexão permite que o professor perceba, entre outros fatores, se sua ação didática está atendendo às expectativas dos educandos, alcançando os objetivos do próprio professor e se, de fato, atende aos interesses da escola e do ser social, no caso o educando com olhar à sociedade.

Para Alarcão (1996, p.181), “[...] os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda”(ALARCÃO, 1996, p.181).

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico poderá fazer toda a diferença, incrementando a prática e a formação reflexiva. É ele o sujeito mediador entre o conhecimento prévio do profissional e o conhecimento “novo”, podendo promover momentos de estudo, discussão, revelando a importância de uma formação reflexiva, citando as vantagens em avaliar seu próprio trabalho, dentre outros fatores. É através do Coordenador Pedagógico que a escola poderá tornar-se como um todo um espaço de trabalho colaborativo, de interação e motivador. Esse profissional, deve ser um pesquisador, um sujeito a buscar ideias, conhecimentos e acima de tudo perceber as reais necessidades de alunos e professores. No tocante a formação continuada é o Coordenador Pedagógico que de maneira sensível conhece o professor, suas dificuldades, medos e anseios. Através do trabalho do coordenador, se for bem direcionado, poderá proporcionar ambientes em que o trabalho em equipe seja constante e satisfatório. É por meio dele que os professores poderão estar atualizados constantemente, estimulados a conhecerem novos métodos e possibilidades para a qualidade de sua prática, a começar pela formação continuada dentro da escola. Na perspectiva da formação reflexiva como contribuição para auto avalia-

ção docente, o coordenador torna-se fundamental, visto que para o direcionamento pedagógico se faz necessário o conhecimento das necessidades do grupo e de cada profissional dentro de suas peculiaridades. É papel do coordenador, criar condições que gerem novas possibilidades de intervenção nas dificuldades da docência, mostrando a partir da realidade da escola e do grupo onde estão possíveis falhas, as carências, conduzindo-os ao melhoramento e conseqüentemente ao alcance dos objetivos propostos.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O perfil do professor contemporâneo vem sendo traçado no decorrer dos anos e de maneira mais intensa a partir dos anos 90, com grande foco nas formações, que de forma direta possibilita a este profissional a realização de seu papel de uma maneira satisfatória. No entanto, ainda são poucas as formações continuadas, visto que é de grande relevância para a qualidade da prática docente.

Entretanto, o foco desta pesquisa é a formação reflexiva, realizando uma leitura dos estudos de vários teóricos como Freire (2001), Perrenoud (2002), Alonso (1999), Pimenta e Ghedimn (2002), Imbernón (2001); Alarcão (2003), Garcia (1999), entre outros, e ao mesmo tempo que se busca proporcionar aos docentes um momento único de reflexão acerca de seu compromisso ético-pedagógico, análises de suas teorias, pressupostos ideológicos e postura didática.

Baseada na necessidade de conhecer, compreender seu processo e intervir na realidade escolar no tocante a formação reflexiva é que a pesquisa irá se desenvolver em caráter qualitativo, seguindo uma abordagem aplicada. Segundo Barros e Lehfel, (2000, p.78), essa modalidade de pesquisa tem como motivação a necessidade de buscar conhecimentos para então aplicar seus resultados à realidade, objetivando “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou

menos imediata do problema encontrado na realidade”. Também pode ser realizada por meio de entrevistas, questionários, formulários, pesquisas de campo, de laboratório, entre outros, mas sempre com intuito de através de um problema observado procurar soluções concretas e imediatas para a situação.

Outros autores além dos supracitados fundamentam nosso estudo, dentre eles, Paulo Freire que tem em suas obras grande contribuição em relação à reflexão crítica da ação pedagógica, em muitas passagens ele deixa claro, explicitando e conceituando a importância dessa postura para os educadores. E sobre essa postura Paulo Freire nos diz que:

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica. (FREIRE, 1993, p 40).

O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 1993, p 43).

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE 2001, p. 42 - 43).

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE 2001, p. 43).

Dessa forma, com base na reflexão de Paulo Freire, pressupõe-se que, o docente deve aliar seu pensar e seu agir de maneira que ocorra uma reflexão de um para outro e que tal postura deve ser considerada por ele como fundamental no fazer pedagógico e vista como uma capacitação continuada para os docentes que almejam uma transformação dentro da sala de aula.

Pautados nesses entendimentos, a pesquisa contará com a colaboração de 12 professores e da equipe gestora para a coleta de dados, esses subsidiarão a compreensão acerca do tema trabalhado. A coleta de dados se dará por meio de observação, oficinas sobre o tema da pesquisa e questionários voltados aos professores e a gestão da instituição. Os colaboradores foram escolhidos mediante a necessidade de se fazer um estudo e a partir disso uma análise acerca da formação reflexiva na escola, de maneira que o conhecimento de tal contribua para o processo ensino aprendizagem da instituição observada.

O período de realização das formações foi o horário de trabalho dos docentes, acontecendo em turnos distintos, o que contribuiu para a participação de todos. A rotina de execução das oficinas deu-se da seguinte forma: I - Foram entregues textos para estudo dos professores e posteriormente discutidos informalmente a visão de cada um sobre o texto lido; II - Promoção de um debate; III - Reflexões acerca dos problemas encontrados, e IV - Discussões sobre a formação reflexiva na construção da avaliação docente e sua relevância na prática pedagógica e a postura da escola nesse tocante.

Enfim, toda a pesquisa foi realizada tendo como foco a avaliação reflexiva com foco na autoavaliação docente, considerando sua importância no processo ensino aprendizagem, relevando a formação docente quanto à sua reflexão da prática didática diária como forma de melhorar seu desempenho e conseqüentemente da instituição de ensino, bem como do elemento principal do processo: o educando.

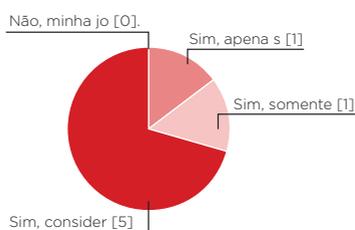
## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Partindo da necessidade de conhecimento no campo da formação reflexiva, sua relação com a prática da autoavaliação docente e buscando aliar documentos da pesquisa, literaturas, referências bibliográficas e baseando-se na realidade da escola o estudo teve como ponto inicial a leitura da

revisão bibliográfica e, a posteriori, a realização de oficinas de estudo com os sujeitos da pesquisa sobre esses temas.

Ressaltamos que o envolvimento dos participantes se deu de forma voluntária e sigilosa. O registro das repostas foi por meio de um questionário *on line*, em que o professor respondia questões relacionadas a sua formação, tempo de trabalho na profissão e na escola, sua postura diante de formações continuadas e uma avaliação acerca da formação reflexiva e da formação realizada com o grupo de professores que teve como tema *Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios*.

De acordo com as respostas do questionário, que se deu após a abordagem e estudo sobre Formação Reflexiva e a postura auto avaliativa docente, a maioria dos professores, 63% se dizem receptivos à formação continuada, mesmo acontecendo fora de seu horário regular de trabalho, pois as considera de grande importância para a prática pedagógica de qualidade. No entanto, o correspondente a 13% dos docentes disseram ter interesse nas formações somente se fosse dada uma bolsa de incentivo, outros 13% disseram ter interesse apenas se acontecessem dentro de sua carga horária de trabalho.

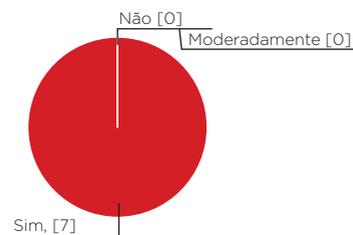


1. Sim, considero uma excelente iniciativa e de grande importância.	63%
2. Não, minha jornada de trabalho é longa. Não posso comprometer o restante de meu tempo.	0%
3. Sim, apenas se por essa formação recebêssemos uma bolsa de incentivo.	13%
4. Sim, somente se as formações acontecessem no meu horário regular de trabalho.	13%

#### INTERESSE DO CORPO DOCENTE POR FORMAÇÕES CONTINUADAS NA ESCOLA

Figura 1 - Considerações a respeito da formação continuada.  
Fonte: Dados da Pesquisa

II No tocante a formação reflexiva, todos os professores disseram considerá-la importante, visto que é a partir da autoavaliação que o docente analisa seus métodos, sua postura, seus recursos e então, terá uma nova visão da sua prática, com olhos a melhorar seu desempenho e conseqüentemente a aprendizagem de seus educandos.



#### Justifique sua resposta.

1. Tudo para termos um país com formantes educacionais!
2. Avaliando nossos métodos de ensinamentos alcançamos nossos objetivos como educadores para uma educação moderna de qualidade adequada a sociedade.
3. Porque tópicos estão a melhorar cada vez mais a situação do trabalho que estou exercendo e realizando nesta escola.
4. É a partir dela que podemos ter consciência do trabalho realizado com vistas a melhoria dessa prática.
5. Muito bom nós avaliarmos, só assim teremos bons resultados no término do nosso trabalho.
6. Dessa maneira, conhecendo o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são ferramentas fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas, assim o docente é desafiada a repensar seu papel diante a escola e o meio social.

#### A formação reflexiva como contribuição para a prática docente

Figura 2: Contribuição da prática reflexiva para a prática docente

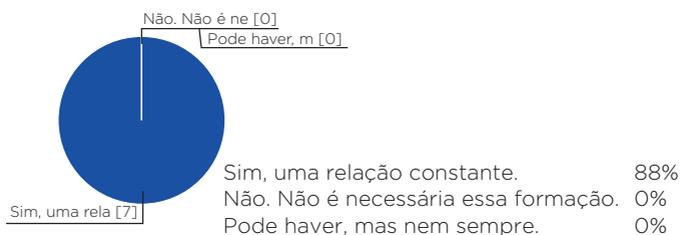
Fonte: Dados da Pesquisa

No decorrer da formação e a partir de discussões geradas durante sua realização, foi possível perceber que a formação reflexiva, não é um momento único e coletivo, pois trata-se de uma atitude individual e voluntária de cada profissional. Portanto, não se trata de um processo rápido e de resultados imediatos, mas é uma postura de esforço consciente que leva ao questionamento, investigações e descobertas, para que aconteça a aquisição da solução do problema anteriormente apresentado.

Seguindo a ideia de Dewey, nessa perspectiva, devemos apreciar a prática reflexiva considerando que

[...] pensar reflexivamente é espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. [...] faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega (DEWEY,1959,p.14-18).

Os professores consideram ainda, que há uma relação direta entre o docente ser formado para refletir e este, por sua vez, ter em sua prática a atitude da autoavaliação. E essa questão pode estar diretamente ligada ao fator conhecimento, pois durante o estudo da temática, em meio as discussões, os docentes afirmaram não conhecer a formação reflexiva e que, poucas vezes, se auto avaliaram. Assim, podemos compreender que os professores sentem dificuldade quanto a autoavaliação por não estarem formados para praticá-la, logo no início dos estudos acerca do tema todos afirmaram não ter conhecimento do assunto, alguns apresentaram um pouco de resistência a discussão, visto que falar de avaliação requer atitude crítica. Mas, por outro lado, após discussões e conhecimento acerca da formação reflexiva e da autoavaliação como uma ferramenta na construção do fazer pedagógico, todos se propuseram a pesquisar e aprofundar-se mais sobre o assunto para então, a prática da autoavaliação ser uma constante em suas práticas.



**Relação direta entre a formação reflexiva e a prática da autoavaliação do professor**

Figura 3 - A formação reflexiva e a prática da autoavaliação  
Fonte: Dados da Pesquisa

Após conhecerem a **temática da formação reflexiva** e sua importância para a prática pedagógica, foram discutidos também os obstáculos que eventualmente possam dificultar a capacitação do educador nesse sentido. Além de situações problemas como a não existência do tempo para planejamento, visto que ainda não é cumprido o terço da carga horária para planejar, a baixa remuneração, distintos ambientes de trabalho, a falta de estrutura física, a inexistência de autonomia das escolas, foram abordados também os entraves no que diz respeito ao estudante. Nesse sentido, os professores entraram em debate sobre o avanço tecnológico e dificuldades por parte dos mesmos em acompanhar toda a evolução e habilidades dos alunos, principalmente no tocante aos veículos de comunicação.

Enfim, foram citados inúmeros problemas que, podem dificultar, adiar ou mesmo fazer com que não aconteçam formações no sentido de melhorar, de fato, a ação didática dentro das escolas. Mas, por outro lado, houve boa aceitação do tema abordado e a pretensão do grupo docente de que a escola continue a traçar caminhos que construam uma prática reflexiva, proporcionando a todos os docentes, bem como a própria gestão, a capacidade de se auto avaliar de forma crítica e com um olhar voltado à inovação e mudanças, sempre objetivando a melhoria da educação e do trabalho desenvolvido por todos dentro da escola.

Assim, concordando com Imbérnon, afirmando que

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (2001 p.48-49).

Dessa maneira, fica clara a ideia de que a reflexão é um passo insubstituível para que exista uma boa orientação, objetivos traçados e o caminho a ser percorrido pelo docente, pois é refletindo sua prática que se torna possível melhorá-la.

## 6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como foco principal investigar o conhecimento dos professores quanto à formação reflexiva e a prática da autoavaliação docente, bem como contribuir para a aquisição desse conhecimento e tornar essa ação uma sustentável e durável na escola.

No que diz respeito à importância do estudo, penso que, este poderá contribuir para uma prática pedagógica mais efetiva voltada ao educando, de forma que o professor se auto avalie, busque a partir de sua prática diária novos métodos, novos recursos, que este profissional tenha capacidade e oportunidade de refletir sua postura, avaliando seu compromisso ético-pedagógico, não esquecendo suas competências e valores.

Inicialmente, constatamos a fragilidade, os conhecimentos e as dificuldades dos docentes quanto ao tema trabalhado. Todos, de forma unânime afirmaram não ter nenhum tipo de conhecimento a respeito do assunto abordado. Quando questionados a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido na escola no tocante da colaboração em formações continuadas, os mesmos também afirmaram desconhecer a realização dessa prática dentro da instituição. No entanto, no decorrer da formação realizada objetivando colher dados para a pesquisa, os docentes se apresentaram interessados a colaborar na propagação da ideia de formar o professor para que este esteja preparado para auto avaliar-se. Uma prática que, segundo eles, é favorável e emergencial na busca pela melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Algumas dúvidas foram surgindo no decorrer da formação quanto ao trabalho do coordenador, tais como: a formação do mediador das formações, no caso o próprio coordenador pedagógico; a flexibilidade do coordenador e da escola para a formação dos docentes, dentre outras.

Em um segundo momento, percebeu-se a dificuldade e o cuidado necessário ao tratar qualquer forma de “avaliar” os professores. Apesar da pesquisa ter contribuído para o advento de um olhar diferenciado para o ato de avaliar, principalmente em se tratando da avaliação do professor. Esse assunto causa entraves, pois sempre há o medo de como será utilizada essa avaliação, se para é punir ou para ajudar o educador. Por essa razão, reafirmamos a urgência de um amplo diálogo sobre avaliação numa perspectiva realmente de formação e não punitiva.

Por fim, constatou-se que a rotina exaustiva dos professores se configura um elemento de grande desmotivação para qualquer atividade que vá além das obrigações ligadas à sala de aula. Mesmo uma formação para o crescimento profissional é vista como um desgaste ou obrigação, e não como uma oportunidade para a construção da qualidade do fazer pedagógico.

Oportunamente o Governo Federal lançou um grande programa nacional de formação para professores do ensino médio, com bolsas de estudo para os professores cursistas e utilizando a redução de um terço da carga-horária de sala de aula, garantida em lei. Há uma boa expectativa para os resultados desse programa e há uma esperança que não fique restrito apenas ao nível médio, mas também beneficie o nível fundamental.

Ciente da importância do tema e dos caminhos ainda a serem explorados, estima-se em próxima oportunidade de pesquisa, possamos dar continuidade a esta temática, analisando os impactos das oficinas realizadas com os profes-

sores em suas práticas docentes, desenvolvendo um instrumental de acompanhamento da realização da autoavaliação do professor quanto ao desenvolvimento da escola como um todo, desde a gestão à sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALONSO, M (Org.). **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

FARIAS, I.M.S; SALES, Josete O.C.B; BRAGA, Maria Margarete S.C; FRANÇA, Maria do Socorro L.M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13ª edição. São Paulo:Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. **A pratica reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: Teoria e educação. V. 04, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica.** 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

DEWEY, John. **Vida e Educação**; tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira 10.

ed. São Paulo: Melhoramentos (Rio de Janeiro): Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos.** 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

# O PLANO DE AULA COMO FERRAMENTA NORTEADORA E TRANSFORMADORA PARA UMA PRÁTICA DOCENTE AUTO-REFLEXIVA

Claudia Martins e Sousa<sup>1</sup>  
claudiamartimsousa@mail.com

Jefrei Almeida Rocha<sup>2</sup>  
jefrei\_rocha@hotmail.com

Paulo Venício Braga de Paula<sup>3</sup>  
pauloveniciobg@gmail.com

## Resumo

O presente estudo valoriza o ato de planejar aula, buscando compreender como a concepção da prática reflexiva está sendo concebida e como poderá contribuir com o desenvolvimento dos alunos, bem como o andamento do trabalho do professor. Contudo, existem alguns descréditos na referida prática, desqualificando assim o fazer pedagógico. Nesta premissa, procurou-se estabelecer a descrição minuciosa do ato de planejar, como sendo a forma mais eficaz de mediar o conhecimento na vida do discente. Os objetivos traçados visam contribuir com o ensino e aprendizagem da EEF Francisco Ribeiro Lopes, que são: Conhecer as opiniões dos professores da referida escola acerca dos reflexos do plano de aula na aprendizagem; Identificar as habilidades necessárias para elaboração do plano de aula visando o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes; Propor uma

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UEVA, Especialização em Coordenação Pedagógica pela UFC e Especialização em Gestão Escolar pelo CEFEB;

<sup>2</sup> Mestre em Computação Aplicada pela UECE/IFCE, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2007). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2002). Graduando em Direito na Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza - FAMETRO. É escritor e professor, assessor na Secretaria da Educação do Estado do Ceará, além de ministrar aulas em cursos de Pós-Graduação da Faculdade Ateneu e Universidade Federal do Ceará. É também membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Educação - GIPEE, na linha de pesquisa Processos linguísticos e saberes docentes. Desenvolve pesquisas abordando diversos assuntos, dentre eles: leitura, escrita, ensino, mídias educativas, linguagem corporal, ambientes virtuais de aprendizagem, teoria geral do estado, Direito e sociedade, Direito e Política e Princípios do Direito;

<sup>3</sup> Mestre em Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Especialista em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Especialista em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UEVA Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Professor da Rede Pública do Estado e da Educação Superior em cursos de Graduação e Pós-graduação.

sequência de ações na construção do plano de aula como instrumento auto-avaliativo. Autores como Luckesi, Libâneo, Miranda, Piletti, Vasconcellos, Farias, Sales, Braga, França e outros são citados para assegurar e qualificar a proposta do trabalho em questão. Foi usado como metodologia para coleta de dados questionários para professores e alunos, contendo indagações acerca da funcionalidade do plano de aula, como também puderam emitir suas opiniões referentes à instituição que pertencem. Os resultados foram analisados de forma a subsidiar nas devidas intervenções para melhoria do ensino da referida escola.

**Palavras-chaves:** Plano de Aula. Auto-reflexão. Prática Pedagógica.

## Abstract

The present study values the act of class planning, seeking to understand how the conception of reflexive practice is being conceived and how it can contribute to the development of the students, as well as the work progress of the teacher. However, there are some discreditations in this practice, thus disqualifying the pedagogical practice. In this premise, we sought to establish the detailed description of the act of planning, as the most effective means of mediating knowledge in the student's life. The objectives set out aim to contribute to the teaching and learning of the Francisco Ribeiro Lopes EEF, which are: To know the opinions of the teachers of that school about the reflexes of the lesson plan in the learning; Identify the necessary skills to elaborate the lesson plan aiming at improving the pedagogical practices of the teachers; Propose a sequence of actions in the construction of the lesson plan as a self-evaluation tool. Authors such as Luckesi, Libane, Miranda, Piletti, Vasconcellos, Farias, Sales, Braga, France and others are cited to ensure and qualify the proposal of the work in question. It was used as a methodology for collecting questionnaires for teachers and students, containing questions about the functionality of the lesson plan, as well as being able to express their opinions regarding the institution they belong to. The results were analyzed in order to subsidize the appropriate interventions to improve the teaching of this school.

**Key-words:** Classroom Plan. Self-reflection. Pedagogical Practice.

## 1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista fundamentar intervenções acerca da importância e necessidade do planejar-se para obtenção dos devidos resultados como também o aprendizado previsto dos conteúdos selecionados, demos início a este estudo intitulado de “o plano de aula como ferramenta norteadora e transformadora para uma prática docente auto-reflexiva”. Não há perspectiva de construção do conhecimento discente sem o embasamento previamente elaborado, tendo como norte os erros e acertos dos alunos mediante as práticas do cotidiano da sala de aula, que são naturalmente sequenciadas e, assim, obtendo o real significado, para os envolvidos no processo, de forma direta, professor e aluno.

Mesmo com a explanação de diversos argumentos que evidenciam os benefícios do ato de planejar encontramos docentes que não valorizam essa prática, fato que nos instiga a buscar maiores subsídios para demonstração das consequências da realização ou não deste que é sem dúvida o que já diz no tema, um norte. Diríamos ainda, a estruturação do trabalho docente, essa conscientização se tornou um grande desafio, uma luta contra a auto-suficiência excessiva de quem, em nome de “alguns anos de experiência”, não demonstra interesse na construção de um plano de aula mais elaborado e mais completo trocando este por simples esquemas diários que vai seguir ou não, conforme a flexibilidade da sala de aula.

Vale lembrar que o plano de aula deve ser entendido como uma produção docente auto-reflexiva, possibilitando as devidas mudanças, retomadas, consertos e ou ajustes, onde o seu mentor, o professor se veja um aprendiz nas suas próprias ações, buscando aprimoramentos que o faça crescer junto com o discente. Dessa forma, buscamos com esse estudo viabilizar a tomada de consciência em relação à harmonia na condução das aulas, fazendo um paralelo com

o não planejamento na tentativa de elencar o devido valor ao ato de planejar-se. Sem o plano não há estudo, referente aquilo que desejamos ensinar, isto é, se quer sabemos o que vamos ensinar, neste questionamento fica claro a essência da pesquisa, que nos remete a refletirmos sobre nossas ações planejadas ou não.

O planejamento se torna importante para o professor, a partir do momento que este se preocupa com a qualidade daquilo que ensina, quando está atento aos apelos da sociedade e ao seu desenvolvimento e também quando se vê como agente transformador e formador de opinião, pois, assim, o efeito positivo do que faz não afeta somente ao seu aluno, mas a si mesmo e conseqüentemente à comunidade.

Segundo Piletti (2001, p. 37) o plano de aula é “a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem”. Vimos, portanto, a interação que passa a acontecer de forma sistematizada e envolvente para a construção do ensino sendo mediado e fundamentado por ações pertinentes ao desenvolvimento de todo processo, não apenas o ensino, mas também a aprendizagem, onde temos como sujeitos atuantes, o professor e o aluno, sendo capazes de vivenciarem experiências concretas daquilo que foi apenas teoria, facilitando a assimilação do conteúdo, buscando soluções para as problemáticas, bem como a superação para as dificuldades decorrentes da construção do ensino e aprendizagem.

A partir do que foi citado por Piletti, podemos dizer que o plano de aula é o embasamento para o ensino e a aprendizagem acontecerem, elaborado criteriosamente, levando em conta as inúmeras condições e fatores favoráveis ou não ao seu desenvolvimento. Nessa premissa, seria interessante o professor se imaginar aluno para vivenciar uma prévia do que irá desenvolver. Além disso, também destacamos que com

as aulas efetivamente e completamente planejadas, há um aumento nas possibilidades de que a relação entre os sujeitos, professor e aluno, ocorrerá de maneira mais harmoniosa. Todo bom trabalho tem por base uma criteriosa preparação, para com isso, a possibilidade de alcançar o que se deseja, diferente dos imprevistos que por sua vez não possuem a linha de chegada, por não ter sido definida.

Quando nos referimos diretamente ao plano de aula podemos afirmar que aulas não planejadas têm maior chance de insucesso, encaminhando-se para descontinuidade dos assuntos desfavorecendo a aprendizagem. Sem contar que tais atitudes comprometem o desenvolvimento do processo de ensino. Os alunos são injustamente prejudicados e poderão chagar no ano letivo seguinte sem as devidas habilidades e então serem penalizados pelo mau serviço que lhes foi prestado.

De maneira mais específica, afirmamos que os objetivos deste estudo são: contribuir e analisar a estruturação do plano de aula e sua influência no processo de ensino e aprendizagem na EEF Francisco Ribeiro Lopes; conhecer as opiniões dos professores da referida escola acerca dos reflexos do plano de aula na aprendizagem; identificar as habilidades necessárias para elaboração do plano de aula visando o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes, e; propor uma sequência de ações na construção do plano de aula como instrumento auto-avaliativo.

Acreditamos que o estudo levantado acerca do “PLANO DE AULA COMO FERRAMENTA AUTO-REFLEXIVA”, leve a reflexão acerca da importância ou necessidade do plano de aula, para que se possa obter sucesso na mediação de conhecimentos. Vale lembrar que a prática de planejar aulas possibilita a avaliação daquilo que já foi feito e como foi feito, levando a decisão de continuar, parar ou mudar as ações.

A intenção é contribuir com aulas dinâmicas, onde o aluno interaja e o professor esteja seguro dos conteúdos a serem ensinados, por ter um plano norteador e flexível, capaz de adequar-se aos rumos que possa seguir a sua aula.

## 2. O PLANO DE AULA: BREVE CONCEITUAÇÃO DO TEMA

É comum na maioria das escolas a utilização do plano de aula como decisão específica e minuciosa das ações que o professor realizará na sala ao ministrar os conteúdos durante um dia ou determinado período de tempo. Conforme Pilleti (2001, p.37) “É a sequência de tudo que vai ser desenvolvido no dia letivo. É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno, interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.”

Para Vasconcellos (2000) o planejamento representa a análise teórica metodológica com o objetivo de concretizar o ensino aprendizagem na prática docente.

O planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo (...)

É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas. (Farias, Sales, Braga e França, 2011,p.111)

Entende-se que o planejamento é uma necessidade quando há o desejo de fazer bem, para superar as dificuldades, transformando-as em instrumento de trabalho. Deve ser uma ação satisfatória que contemple praticidade, flexibilidade, simplicidade e objetividade. Nesse sentido, as autoras (Farias, Sales, Braga e França), acrescentam que com o pla-

nejamento, esperamos prever ações e condições, racionalizar tempo e meios, fugir do imprevisto e da rotina, assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho.

Planejar requer reflexão também acerca do problema identificado, a necessidade de superá-lo, a definição dos caminhos e as decisões que serão tomadas para o sucesso das ações elaboradas visando o alcance dos objetivos. Assim, podemos acrescentar que a educação obtida através da escola, ou seja, o ensino formalizado é o maior caminho para o indivíduo realizar seus anseios, sonhos ou projetos de vida, por isso a grande responsabilidade da instituição de ensino deve ser em qualificar sua programação, isto é, planejar sua prática educativa para possibilitar a construção da harmonia e bem estar de todos.

Planejar é uma atividade intrínseca à educação e, como tal, apresenta as seguintes características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.(SOUSA, 2006, p.70)

Dessa forma, passam a ser também atribuição da escola a conscientização do aluno como fator essencial do processo da sua própria formação e conseqüentemente da sociedade pertencente, possibilitando a construção dos sonhos, projetos de vida e superação de obstáculos.

Faz-se necessário explicar a importância do planejamento por ser um ato constante na vida das pessoas. Contudo, percebe-se a variação do plano sendo: bem elaborado tecnicamente e rigorosamente seguido, flexível que poderá moldar-se conforme a necessidade de execução, breve para atender uma urgência, simples, mas com eficácia transformando a realidade com direcionamentos sobre a possibilida-

de ou viabilidade do fazer e não um fazer de qual quer jeito, mas o fazer bem, o fazer com sentido. Sendo a necessidade transformada em justificativa da prática.

O ato de planejar sempre parte das necessidades e urgências que surgem a partir de uma sondagem sobre a realidade. Esta sondagem da realidade é a primeira etapa do processo do planejamento. É através do conhecimento da realidade que se pode estabelecer, com precisão, quais as importantes urgências e necessidades que devam ser enfocadas, analisadas, e estudadas durante o ato de planejar. (Menegolla e Sant'Anna, 2010 p.17)

Vale ressaltar que o conhecimento de toda situação é instrumento importante de trabalho para superação das problemáticas detectadas, ao apropriar-se da realidade começa o processo de planejamento, muitas vezes inconsciente, por ser um ato do cotidiano. O interessante é que há uma análise, um diagnóstico para os devidos apontamentos e decisões que nortearão a elaboração do caminho que precisa ser seguido para atender às necessidades, detectando as mais graves ou que precisam ser remediadas com maior rapidez.

Conforme Luckesi (1992, p.117), planejamento é “a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. É uma ação ideologicamente comprometida não possui caráter de neutralidade.” Assim, entende-se como um ato que exige habilidade capaz de prever uma prática que acontecerá futuramente, no entanto a importância de atitudes racionais e corretas prevendo os meios condizentes às várias etapas do plano, de sua elaboração e realização para o alcance das metas traçadas. Com efeito, a previsão e as atitudes tomadas a partir dos recursos existentes e as maneiras cabíveis precisam ter relação com as ações futuras, para então, serem instrumentos de ajuda na conquista das metas. A previsão deve ser um momento de grande

reflexão acerca da realidade, análise dos caminhos, possíveis acontecimentos e imprevistos, disponibilidade dos recursos anteriormente mencionados, que são humanos e materiais.

Assim, a organização dos melhores caminhos deve passar pelo conhecimento da realidade, para assim apropriar-se dos meios de fazer a mediação do ensino e recursos disponíveis que devem passar por um momento de reflexão, para uma maior possibilidade de atingir os objetivos previstos de maneira objetiva e proficiente. “Toda forma de conhecer uma realidade, para nela intervir, pressupõe uma determinada concepção da realidade” (Kuenzer, 2001, p. 63). Mediante isso, podemos pensar que as melhores formas precisam ser escolhidas para facilitar a elaboração dos objetivos do plano, tendo a consciência de que eles determinam os caminhos e os recursos necessários.

Ressalta-se ainda o cuidado com a definição do tempo para realização dos trabalhos e isso se dá a partir da elaboração ou definição dos objetivos, pois eles darão os direcionamentos ou orientações necessárias ao ato de planejar, como também a sua realização. Os objetivos são uma espécie de “*bússola*”, isto é, a mola mestra para o dinamismo da elaboração e realização do que foi planejado.

Podemos então entender sobre a importância dos objetivos sendo o meio usado pelo professor para identificar no seu aluno o aprendizado ao final do processo de ensino, onde sem dúvida se concretizam ou não os propósitos. Quando não há essa prévia, também não há possibilidades de auto-avaliação e as razões para avaliar o resultado do aluno ficam comprometidas pela ausência da antecipação dos fatos e das escolhas adequadas de procedimentos. Complementamos essas afirmações com o que nos dizem Menegolla e Sant’Anna, ao definirem o planejamento como:

“... um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.” (MENEGOLLA E SANT’ANNA, 2001, p. 40)

A partir disso, defende-se o ato de planejar, reforçando a qualidade do trabalho realizado a partir de um plano bem elaborado contendo uma proposta favorável a execução ampliando e possibilitando os executores moldá-lo conforme a realidade e ou as necessidades surgidas e ainda levando ao público alvo as habilidades ou capacidades esperadas, neste sentido, o plano ganha justificação pela sua eficácia.

Em se tratando do plano de ensino, Libâneo (1994, p.222) afirma que é “a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre”, previsão que requer conhecimento e tomada de decisão acerca dos meios para uma finalidade acertada. Soma-se a isso o que nos diz Piletti:

“Podemos dizer que planejar é estudar. Planejar é, portanto, “assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema”. Diante de um problema eu procuro refletir para decidir quais as melhores alternativas de ação possíveis para alcançar determinados objetivos a partir de certa realidade. O planejamento é, hoje, uma necessidade em todos os campos da atividade humana. Aliás, sempre foi. Só que hoje adquiriu maior importância por causa da complexidade dos problemas. Quanto mais complexos forem os problemas, maior é a necessidade de planejamento.” (PILETTI, 2010, p.59)

Atualmente enfrentamos diversos tipos de problemas que nos conduzem a estudos que muitas vezes perpassam nossa capacidade docente, devido ao advento da tecnolo-

gia. Vale destacar que os desafios da contemporaneidade e da profissão docente, mergulhado em um mundo repleto de tecnologias e acesso rápido a informações, representam um desafio ao processo de ensino aprendizagem e encontra as respostas certas graças aos estudos prévios e organização de ideias, visando transformar ou contribuir com a formação da sociedade, dando sentido às próprias ações e também valorizando e visualizando o outro como parte do processo. As complexidades cada vez mais vão ganhando força, em contra partida atitudes bem focadas e precisamente elaboradas poderão neutralizá-las.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...] (BRASIL, 2011).

O artigo 67 da LBD assegura disponibilidade de tempo para que o professor brasileiro planeje suas aulas com eficiência para garantir o aprendizado do aluno. Porém apesar da lei, muitas secretarias de educação dos municípios desrespeitam o que é determinado por ela, causando diversos transtornos como, por exemplo, professores com uma carga horária excessiva para compensar a baixa remuneração, fato que por sua vez compromete a reflexão acerca da elaboração do plano de aula.

### 3. A POSTURA AUTO-REFLEXIVA NO TRABALHO DOCENTE

Nas últimas décadas, vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos acerca da postura auto-reflexiva, ou seja, da prática de analisar as próprias ações, seus efeitos e capacidade de estarmos sempre revendo nossas atitudes nos âmbitos: profissional e pessoal. Convém observar que o planejamento

escolar também pode ser entendido como “... uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos” (Farias, Sales, Braga e França, 2011, p. 111).

Dessa forma, pode-se afirmar que o ato de planejar possibilita uma reflexão acerca das ações passadas, modificando o presente e definindo o futuro. O homem está sempre planejando, portanto, a importância da auto-reflexão mediante as ações a serem executadas, conforme as autoras acima citadas devem ser levadas em conta “... questões de fundamental importância: o que queremos que nossos alunos venham a fazer, a conhecer? Porque este conteúdo e não aquele? Quais atividades? Com qual tempo e recurso contamos?” Respondendo a estes questionamentos estamos atendendo as necessidades dos discentes tomando uma postura de ajuste das propostas de ensino com as diversas realidades encontradas nas salas de aula.

O professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo. (Zeichner e Liston, apud Geraldi, Messias e Guerra, apud Miranda 2006, p. 134)

Nessa premissa, a auto-reflexão pode ser pensada como meio de superação de dificuldades encontradas na ação docente, pois o professor é capaz de identificar suas fragilidades e buscar alternativas para supri-las, podendo também ser aprendiz, sendo naquele momento um pesquisador, partindo de um problema que uma vez solucionado poderá fortalecer

e direcionar suas práticas mediante sua equipe e seus alunos. Ressalva-se também a importância dos valores que fazem a diferença, no que diz respeito em admitir o possível erro e o mais interessante a capacidade e responsabilidade de consertar, de buscar novidade e aprender junto, aprender fazendo.

Assim, podemos dizer que fazer um trabalho pautado na seriedade, compromisso e zelo por uma ação docente transformadora requer interesse em vivenciarmos os efeitos das nossas próprias práticas, isto é, nos imaginando alunos. Nesta perspectiva, “a reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação” (Miranda 2006, p. 134)

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertae imprevisas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. Na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987), uma actuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença. (ALARCÃO, 2005, p. 41).

Ao planejar, o professor torna-se personagem principal de sua ação, saindo da condição de simples executor de esquemas elaborados por outrem. Dessa forma, considerando-se a relação existente entre professor e aluno, concordamos com a citação, uma vez que a realidade vivenciada na sala determina diversas ações do planeamento. É ainda através desta interação, que se pode compreender a necessidade de adequação dos conteúdos à capacidade de assimilação de cada aprendente.

A mera execução de esquemas elaborados sem conhecimento do contexto da sala de aula, apenas proporciona ao professor e ao aluno, os papéis de transmissor e receptor respectivamente. Muito, além disso, a prática docente deve incluir métodos capazes de tornar o discente, construtor do seu próprio conhecimento. O professor é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito da escola e da sala de aula. (Farias, Sales, Braga e França 2011, p.116), contudo, ressaltamos que além de organizar, o professor decide a direção e o ritmo das suas ações conforme a realidade por ele vivida. Rios (2008, p.74) diz, “uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem juntos”.

Percebemos, portanto que em tal reciprocidade no decorrer das aulas os papéis, de professor e alunos podem se inverter, possibilitando a construção do ensino e aprendizagem. Pois o professor está sempre aprendendo. Para tanto, não se deve usar a expressão “dar aula” que sugere superioridade e auto-suficiência desmedida, saindo da perspectiva da interação dos sujeitos com o objeto de estudo. A finalidade do plano de aula é também nos tirar da possibilidade de “dar aula”.

“... a finalidade não consiste em aprender metas postuladas, nem repetir generalidades sem conteúdos, mas a se engajar num autêntico “êxodo para frente”, num constante aperfeiçoamento da realidade, num esforço nunca acabado, sempre intenso. A finalidade, mais do que uma seta dirigida para o futuro, é uma frente que orienta nossa ação e que está sempre se deslocando para a perfeição (FURTER, 1972, P. 117).

Tal finalidade não deve ser compreendida como algo acabado, pois se assim fosse não possibilitaria o indivíduo “seguir a diante” conquistar sua liberdade e comprometer-se em transformar as diversas realidades que encontra no decorrer de sua caminhada. Freire (1996, p. 39), afirma que “é

pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sendo assim, acredita-se que o profissional está em constante aprendizado e questionamento acerca de suas próprias ações e pronto para modificá-las fazendo adequações às realidades e transformações da vida intelectual, cultural e social do aluno.

## 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é exploratória e descritiva, uma vez que visa reunir informações acerca do plano de aula elaborado com o intuito de auto-reflexão para assim subsidiar o professor na formação total do aluno. Ela foi realizada por meio de perguntas, tendo como ferramenta um questionário, com o intuito de conduzir os seus participantes para uma reflexão sobre as metodologias usadas nas salas de aula, professores pensantes sobre suas próprias ações e alunos capazes de se sentirem parte do processo ensino e aprendizagem. Todos os comentários que compõem a pesquisa foram cuidadosamente fundamentados em autores para assim adquirirmos o conhecimento daquilo que nos propusemos estudar.

Foi descrito no corpo da pesquisa com riqueza de detalhes, o ato de planejar, para levar ao conhecimento do leitor o dinamismo de repensar nas próprias práticas e decidir entre este ou aquele método de ensino.

As abordagens se dão de forma qualitativa e quantitativa justamente pelo fato do rico suporte teórico disponível sobre o assunto estudado. “Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade”. (Bradley, 1993). Nesta premissa, interpretar a realidade é permanecer em constante busca pelo conhecimento.

Quanto ao local, à escola observada para realização da presente pesquisa foi EEF Francisco Ribeiro Lopes, localizada no distrito de Nova Fátima, município de Ipueiras. Por ser uma instituição que compreende um número favorável de

profissionais e alunos para o desenvolvimento do referido trabalho, onde foi possível detectar algumas dificuldades de aprendizagem, concentração e afeição pelo ambiente escolar. No entanto, a pesquisa sugere um plano de aula pautado na reflexão, visando também à humanização do discente, visto que recebemos alunos cada vez menos envolvidos com o bem comum demonstrando sempre pouca tolerância e sociabilidade.

Os sujeitos que fazem parte da pesquisa são: sete alunos sendo um por turma do 5º ao 9º ano (5º, 6º A e B, 7º A e B, 8º e 9º) e três professores das respectivas turmas, um professor de 1º, 2º e 4º ano com o intuito de diversificar as opiniões. Essas opiniões foram coletadas por meio de questionários preenchidos por discentes e docentes de maneira anônima e espontânea.

## 5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a coleta de dados são aplicados dois tipos de questionários um destinado aos alunos e outro aos professores, os quais foram elaborados conforme os objetivos da pesquisa. A observação dos questionários possibilita a melhoria das intervenções pedagógicas, apontando caminhos para a resolução da problemática. Como já foi informado anteriormente, a participação na pesquisa ocorreu de maneira espontânea e os participantes não terão seus nomes revelados, protegendo assim o anonimato de seus pontos de vista e de suas individualidades.

### 5.1. Análise dos Questionários dos Alunos

A princípio foi indagado aos alunos “A metodologia é a forma que usamos para mediar o ensino. Como os métodos utilizados na sala de aula têm facilitado o aprendizado?” Tendo como objetivo conhecer, a partir da visão do aluno como os conteúdos estão sendo explanados na sala de aula. Deci-

dimos usar questões abertas com a finalidade de que o aluno se sinta instigado a questionar e refletir as práticas da escola e assim se veja parte do processo educacional da instituição.

“Tem facilitado muito a partir do momento que os professores começaram a levar vídeos, músicas, trabalhos feitos por eles mesmos” (Aluno. 1 - 6º ano B).

“Facilitam porque os professores têm feito com que o aluno se sinta mais do que simples aluno e passe ser seu amigo” (Aluno. 2 - 7º ano A).

Os alunos apontam duas situações distintas nas suas respostas, o uso de recursos midiáticos sendo favoráveis para o aprendizado e a importância da parceria entre professor e aluno. As tecnologias muito têm colaborado com a mediação do ensino, o aluno tem se mostrado cada dia mais exigente quanto à qualidade do que está sendo ensinado, isso se dar por conta da acessibilidade às informações. Sendo assim, professores se colocam como agentes facilitadores visando maior aproximação do aluno para contribuir com sua humanização, como também a formação da comunidade a que pertence. Podemos perceber o benefício de diversificar os métodos para consolidação do aprendizado, ou que para um único assunto podemos usar diferentes formas de mediação.

Definimos como segunda pergunta: “Como você se sente em relação às atividades da sala de aula?” Com esta pergunta visamos observar como ocorre a integração do aluno nas atividades em sala de aula.

“Sinto-me muito bem porque as atividades são adequadas, e nós podemos contar com o livro didático como apoio. A professora também se esforça para que não fiquemos com dúvidas” (Aluno. 3 - 5º ano).

“Bem, porque resolvo todas as atividades, porque estou atento as explicações, quando não entendo peço ao professor mais clareza e ele tira todas as dúvidas” (Aluno. 4 - 7º ano B).

As respostas obtidas mostram que os alunos estão satisfeitos quanto às atividades realizadas, bem como o acompanhamento dos professores, intervenções e ou esclarecimentos, podendo com seus questionamentos nortear projetos futuros na construção pedagógica do professor e da escola.

A terceira questão busca melhorar as condições do ensino para elevar o nível da aprendizagem na referida instituição, com o seguinte contexto: em sua opinião, algo não está bom, ou precisa mudar na escola para a melhoria do ensino?

“Existem alunos que querem estudar pra valer e estão juntos na mesma sala com outros que não dão valor os estudos prejudicando os que querem em minha opinião, esses alunos deveriam ficar em outra sala porque às vezes perdemos tempo por causa deles, tem uns que demoram voltar do recreio e às vezes o professor fica esperando, eu queria que isso mudasse” (Aluno. 5 – 6º ano A).

“Os professores poderiam mudar e fazer mais debates, pedir a opinião dos alunos sobre o tema que vamos estudar” (Aluno. 6 – 8º ano).

“Creio que é bom mudar, sair da mesmice, (sala de aula) mudar, por exemplo, nas aulas de Educação Ambiental, ao invés de falar de queimadas, poluição, desmatamento, falta d’água poderíamos visitar locais com essas situações, não precisaríamos nem sair do nosso distrito, pois vemos isso aqui mesmo. Seria um trabalho de conscientizar as pessoas que unidos podemos salvar o nosso ambiente” (Aluno. 7 – 9º ano).

São questões pertinentes que conduzirão os rumos dos trabalhos e tomadas de decisões que atendam os anseios dos discentes. Cada atitude requer reflexão, o fato é que os alunos apontaram suas insatisfações e o mais importante, deram sugestões que chegarão ao conhecimento da gestão e corpo docente da escola, bem como dos supervisores que compõem a Secretaria da Educação Municipal, no tocante da viabilização das mudanças propostas.

## 5.2. Análise dos Questionários dos Professores

O questionário dos professores foi composto por cinco indagações, no sentido de compreender como eles vêem o sistema educacional da instituição na qual trabalham, referentes às seguintes abordagens:

“Questão 01 - Sabemos que o ensino tradicional imperou por muito tempo nas instituições. Em sua opinião, que diferenças você pode apontar hoje no sistema educacional?”

“Maior interação entre professor e aluno, uso de novas técnicas pedagógicas, além da aula expositiva e liberdade de opinião dos educandos” (Prof. 1 – Português – 7º e 8º ano).

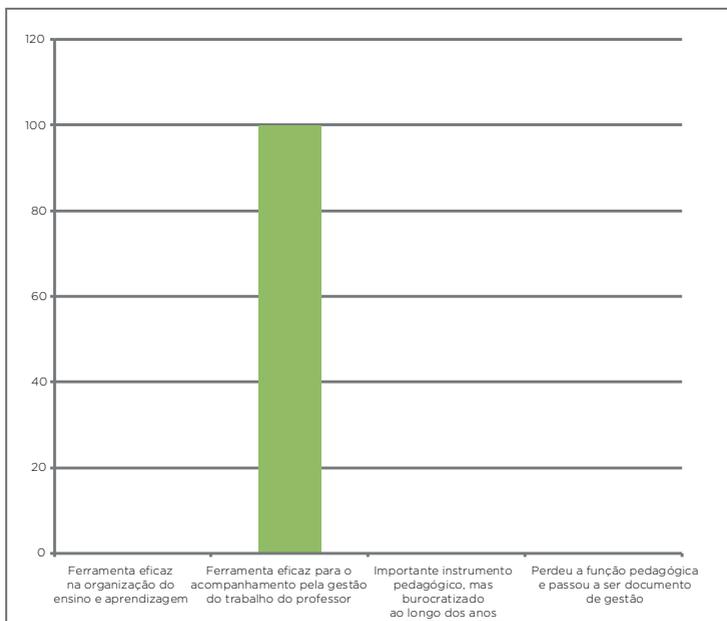
“O sistema educacional hoje dá suportes ao aluno de interagir com o professor na sala de aula, dessa forma o professor é visto como mediador do conhecimento, portanto o ensino e aprendizagem se tornam eficazes” (Prof. 2 – 3º ano e Português – 6º ano A e B).

Podemos perceber na visão dos educadores indagados, mudanças relevantes no sistema educacional, contribuindo para eficiência do ensino.

A segunda questão mostra a visão dos educadores referente à construção do plano de aula, onde 100% dos entrevistados manifestaram a mesma opinião quando abordados:

“Questão 02 - O plano de aula pode ser considerado:

- a) Ferramenta eficaz na organização do ensino e aprendizagem;
- b) Ferramenta eficaz para o acompanhamento pela gestão, do trabalho do professor;
- c) Importante instrumento pedagógico, mas burocratizado ao longo dos anos;
- d) Perdeu a função pedagógica e passou a ser um documento de gestão.



**Gráfico 1:** Plano de Aula na visão docente.

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Ressalta-se a valorização dada ao ato de planejar, fato que contribui com as melhorias das práticas educacionais, pois requer conhecimento prévio dos conteúdos partindo da organização dos mesmos.

Na terceira questão pretendemos compreender o posicionamento dos educadores referente ao suporte da Secretaria de Educação do Município. Como a Secretaria do Município tem contribuído para a prática de elaboração do plano de aula?

“Promovendo reuniões que são mediadas por supervisores. Na ocasião são apresentadas sugestões e disponibilizado tempo para que os professores dialoguem e troquem experiências” (Prof. 5 - 5º ano).

“Na contribuição para feitura e discussão dos planejamentos e rotinas diárias, que por sua vez facilitam a execução do plano diário na sala de aula” (Prof. 3 - 2º ano).

“Os professores são convidados a se reunirem a cada mês, juntamente com os coordenadores de cada área para discutirmos o andamento de nossos trabalhos em sala de aula e, a partir daí, elaborarmos o plano de aula”. (Prof. 2 - 3º ano e Português - 6º ano A e B).

“A elaboração do plano de aula é atribuição do professor, à Secretaria de Educação “compete” a viabilização do plano mensal e essa contribuição para o Ensino Fundamental II, não existe, fato dificulta o trabalho das escolas e conseqüentemente dos docentes” (Prof. 1 - Português - 7º e 8º ano).

Com base nos depoimentos acima podemos observar fatores interessantes de satisfação e insatisfação, convém analisar toda atenção voltada às turmas de 1º à 5º ano, em detrimento das de 6º à 9º ano, com resumida assistência podendo comprometer a continuidade do aprendizado, segmentação necessária para o sucesso do aprendiz.

Perguntados na quarta questão sobre, a função do planejamento na perspectiva auto-reflexiva, tivemos como resultado:

“Através do planejamento sabemos onde estamos e aonde queremos chegar e se devemos voltar para assim atingirmos os objetivos propostos” (Prof. 1 - Português - 7º e 8º ano).

“É uma auto-avaliação daquilo que estamos fazendo, o que deu certo e o que devemos melhorar na nossa prática” (Prof. 4 - 4º ano).

“A compreensão de se mesmo, questionando sobre as próprias práticas, estratégias e caminhos para resolução de problemas” (Prof. 6 - 1º ano).

Vale dizer que os docentes consideram a auto-reflexão como ponto de partida para que o aprendizado aconteça, visando assim à satisfação e sucesso do discente. Mas, também assume papel importante na construção das práticas pedagógicas, como nos mostra os dados da quinta questão. Quando abordados da seguinte forma:

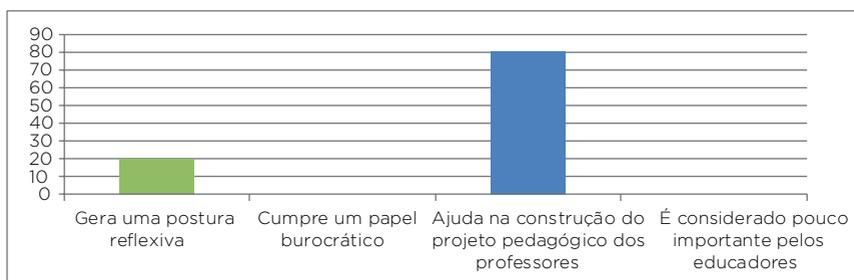
“Questão 05 - Em sua escola, o plano de aula:

*Cumprer um papel burocrático;*

a) *Ajuda na construção do projeto pedagógico dos professores;*

b) *Gera uma postura reflexiva;*

c) *É considerado pouco importante pelos educadores.”*



**Gráfico 2:** Proposta do Plano de Aula da EEF Francisco Ribeiro Lopes

Fonte: Dados da Pesquisa

Nessa visão, podemos conceber como importantes fatores para os trabalhos executados em sala de aula, a postura reflexiva que, por sua vez, favorece em larga escala a construção pedagógica dos professores, são 20% dos docentes que assumem a postura da auto-reflexão a partir da proposta de plano apontada pela escola. Isso não quer dizer que os 80% que se deixam construir pedagogicamente não reflitam suas ações cotidianas, pois construir também poderá ser reflexão.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo constatou a relevância do planejamento para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. Comprovou-se que o ato de planejar está presente no dia a dia mesmo que de forma indireta, pois o homem é conduzido a pensar, imaginar, prever e decidir, a ferramenta usada para tanto chamamos de planejamento. Nesta perspectiva, espera-se a tomada de decisões cada vez mais acertadas e ações bem organizadas para o alcance dos objetivos.

Ressalta-se ainda que o ato de planejar possibilita ao educador analisar previamente a proposta de ensino, sendo naquele momento instigado a tomada de decisões, conforme a realidade da sua sala de aula, assim como refletir sobre a missão de transformar ideias em ação, entre o dizer e o fazer.

Neste trabalho o planejamento obteve configuração de prática fundamental para o trabalho do professor, antecipando de forma organizada as fases da ação docente. Percebemos ainda o plano de aula assumindo outra característica, a de auto-reflexiva, conduzindo o educador ao ato de pensar suas próprias ações, para a construção do ensino, podendo retornar conforme a necessidade do discente. Refletir acerca dos métodos utilizados na sala de aula mediante as diversas formas de aprender que encontramos nos nossos alunos, que devem ser valorizados de acordo com suas particularidades. Nesta premissa, as ações de racionalidades técnicas, com características de modelos estáticos partindo de uma matriz que será sempre reproduzida, não são mais suficientes para a construção do ensino e aprendizagem. Neste sentido é importante o replanejamento, como ato pensante acerca da prática passada, organizando a prática atual para contribuir com as ações futuras.

A ação reflexiva permite refazer, corrigir constantemente, compreender problemas, procurar solucioná-los sem se sentir regrado por métodos prontos, no entanto a liberdade do docente para variar os procedimentos, podendo possibilitar a aprendizagem para um maior número de alunos, tendo em vista suas particularidades e ou necessidades. “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 38).

Sendo assim o plano de aula edifica a qualidade do fazer pedagógico em sala de aula por que não assume o papel de uma ação burocrática e sim como ferramenta essencial na construção do ensino e aprendizagem, de forma total compondo os recursos e todos os direcionamentos da ação educativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 12 de out. 2014.

DIAS, Cláudia. **Pesquisa qualitativa - características gerais e referências**. Disponível em: <<http://www.reocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>> Acesso em: 10 out. 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência: Aprendendo a profissão**. 3ª Ed. Brasília, Editora Liber, 2011.

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

KUENZER, A. E., CALAZANS M. J. C. e GARCIA W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção questão de nossa época.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 21ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: **O diretor articulador do projeto na escola**. BORGES, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Ideias nº 15.

MENEGOLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como Planejar?** 10ª e 19ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001 e 2010.

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação

Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: **O Papel da pesquisa na**

**formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 5 ed, 2006, p.129-143.

PILETTI, Claudino . **Didática Geral**. 23ª e 24ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2001 e 2010.

SOUSA, José Vieira. **Teorias administrativas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/10\\_trab\\_esc\\_teo\\_ad.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/10_trab_esc_teo_ad.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e**

**Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7ª Ed. São Paulo, 2000.

# O CRESCIMENTO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA E SEUS IMPACTOS PSICOSSOCIAIS NOS ESTUDANTES E PROFESSORES

Michele Barbosa Soares<sup>1</sup>

## Resumo

O presente estudo tem como objetivo o crescimento da violência nas escolas públicas de fortaleza e seus impactos psicossociais nos estudantes e professores no espaço escolar. Discutir as questões ligadas a prática dessa violência é importante, pois proporciona a reflexão a partir do currículo de como formar uma cultura para paz nas escolas. O presente estudo buscou entendimento a partir de Damasceno o cotidiano da sala de aula (2001, p. 22) que reflete uma experiência de convivência com a diferença. Para uma compreensão mais ampla as diversas formas da violências presentes no cotidiano das escolas buscou-se sustentação teórica nos autores Candu, Lucinda, Nascimento(1999) Matos (2001), Abramovay (2002) Whitaker (1994), Silva (1995). Concluímos que as ações anti-*bullying* devem ver as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, não podendo trata-las de maneira uniforme. O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos são fundamentais para a implementação de projetos de redução do *bullying*. *O fenômeno bullying complexo e de difícil solução, portanto é preciso que o trabalho seja continuado.*

**Palavras-chaves:** escola pública, violência, impacto psicossocial.

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará.

## Abstract

The present study aims at the growth of violence in public schools of strength and its psychosocial impacts on students and teachers in the school space. Discussing issues related to the practice of such violence is important, as it provides reflection from the curriculum on how to form a cult for peace in schools. The present study sought to understand from Damascene the daily life of the classroom (2001, p.22), which reflects an experience of coexistence with difference. Candu, Lucinda, Nascimento (1999) Matos (2001), Abramovay (2002) Whitaker (1994), Silva (1995). In order to understand the different forms of violence present in the daily life of the schools, We conclude that anti-bullying actions should see schools as dynamic and complex systems, and can not treat them in a uniform way. The involvement of teachers, employees, parents and students are fundamental to the implementation of bullying reduction projects. complex phenomenon and difficult to solve, so the work must be continued.

**Key-words:** public school, violence, psychosocial impact.

## INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno que vem crescendo assustadoramente em Fortaleza e de um modo geral passou a fazer parte do nosso cotidiano; a sua presença tem sido constante em todos os espaços da cidade; entre eles as escolas, que costumavam ser consideradas um local seguro, hoje tem-se transformado em palco para a prática da violência, sendo seus protagonistas alunos e professores.

Esta situação tem se aprofundado nas últimas décadas com a implantação da política neoliberal, que investe fortemente no espaço público, em favor do capital e do consumo submetendo a lógica do capital à prestação de serviços, tais como educação, saúde e moradia, causando uma completa exclusão dos empobrecidos e automaticamente o aumento da violência, sendo os jovens os mais vulneráveis com a violência seja na condição de vítimas ou agressores.

Essa forma de violência não atinge somente a integridade física do aluno, mas também a sua integridade e emocional.

Infelizmente, o modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, fazendo com que essas instituições deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação, e se tornem espaços onde há sofrimento e medo.

A prática de violência tornou-se algo comum nos espaços educacionais, provocando cada vez mais atitudes violentas, tantos dos agressores, como das vítimas.

A escolha desse tema se deve à ideia de que para recompor valores deteriorados e conseguir preparar alunos para a vida, o professor e a escola não podem ignorar a violência ocorrida dentro (e nos arredores) do espaço escolar e discutir as questões ligadas a prática dessa violência é importante, pois proporciona a reflexão de quais ações tomar para que novos casos não ocorram nas unidades escolares.

## DESENVOLVIMENTO

A violência tem sido concebida como um fenômeno multifacetado, que não atinge somente a integridade física, mas também as integridades psíquicas, emocionais de indivíduos ou grupos nos diversos espaços sociais, entre eles a escola.

A noção de violência é, por princípio ambígua, não existe uma única percepção do que seja violência. O que pode ser considerado violento por um estudante, muitas vezes não é considerado violento por seu “agressor” ou pelas testemunhas dessa ação. A violência se manifesta de diversas formas sejam por atos de agressão físicos ou “piadinhas” e por isso deve ser analisada a partir das normas, das condições e do contexto social que varia de um período histórico a outro.

No sentido de diferenciar as diversas formas de violências que podem ser imputadas às pessoas, a UNESCO vêm realizando pesquisas que procuram entender as causas de tais valências e orientar a busca de soluções para combatê-las. Desta forma “vêm utilizando as definições de violência direta, indireta e simbólica para identificar diferentes expressões do fenômeno.” (Abramovay, 2002).

As formas de violências são assim definidas:

- violência direta; refere-se aos atos físicos, que resulta em prejuízo deliberado à integridade da vida humana. Essa categoria envolve todas as modalidades de homicídios, como: assassinato, chacina, genocídio, crimes de guerra, suicídio, acidente de trânsito e massacre de civis;
- violência indireta; envolve todos os tipos de ação coercitiva ou agressiva que impliquem em prejuízo psicológico ou emocional;

- violência simbólica; abrange relações de poder interpessoais ou institucionais que cerceiam a livre ação, pensamento e consciência dos indivíduos.
- violência econômica; aquela que se refere aos prejuízos causados ao patrimônio e propriedades, especialmente aquele resultado de vandalismo.

As citadas formas de violências serão estudadas neste texto no âmbito da escola.

A violência na escola é algo ameaçador e inaceitável, uma vez que a educação trata de um componente básico para a qualidade de vida da população juvenil é considerada o principal instrumento para promover os níveis de capital humano e para promover a interação social entre os jovens e adolescentes, em conjunto com a família constitui um dos espaços tradicionais de socialização entre os jovens.

Para Damasceno o cotidiano da sala de aula (2001, p. 22), [...] reflete uma experiência de convivência com a diferença. É ainda um momento de aprendizado de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas os limites e as transgressões. Vista por este ângulo, a escola se tornou um espaço de encontro entre iguais possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, há vendo oportunidades para os alunos falarem de si trocarem idéias e sentimentos.

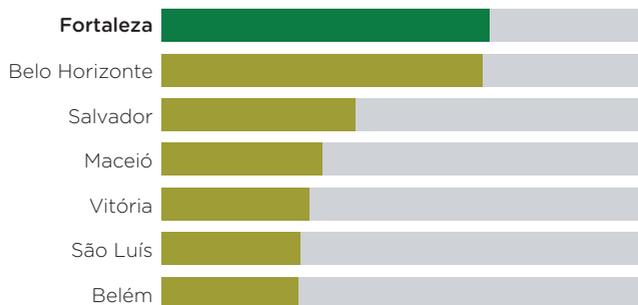
## **A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA EM NÚMEROS**

Comparando as sete capitais brasileiras com as maiores taxas de homicídios entre jovens, uma pesquisa divulgada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLAC-SO) mostrou que a cidade cearense é a líder no percentual de crianças e adolescentes vítimas de violência física ou verbal nas instituições municipais e estaduais.

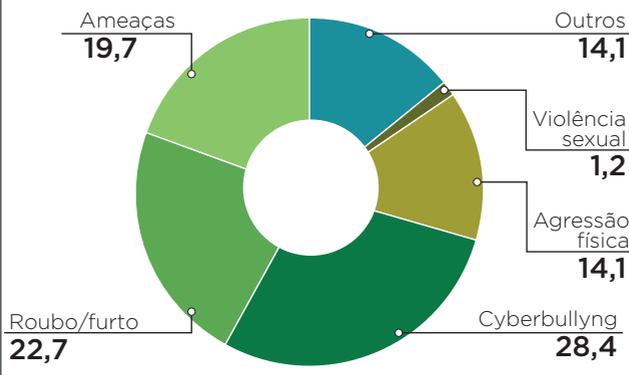
## ESTUDO

# Agressões

### Percentuais de jovens que já foram vítimas (%)



### Principais tipos em Fortaleza (%)



De acordo com a pesquisa, mais de 67% dos alunos da rede pública em Fortaleza disseram que foram agredidos verbal ou fisicamente em 2015 enquanto a média nacional é de 42%. Ainda de acordo com a pesquisa, 32% dos alunos da rede pública em Fortaleza disseram ter sofrido discriminação dentro da escola (no Brasil, essa taxa é de 27%).

Elaborado em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Organização dos Estados Interamericanos (OIE), o estudo realizou, na Capital, entrevistas com 1.246 alunos de 20 escolas da Prefeitura e do Estado.

De acordo com os dados, a maior parte dos estudantes afirma ter sido alvo de bullying, humilhações ou ofensas cometidas por meio da Internet. Em seguida, vieram roubos ou furtos, ameaças, embates físicos e até mesmo violência sexual.

Através dos relatos dos professores e estudantes entrevistados a maior parte da violência que ocorre no interior da escola é apenas um reflexo do que acontece no exterior da mesma. A violência doméstica, o tráfico de drogas nos bairros periféricos, as condições insalubres de sobrevivência que são realidade de boa parte dos estudantes acaba se perpetuando em seus comportamentos e relações.

Para uma compreensão mais ampla as diversas formas dessas violências presentes no cotidiano das escolas buscou-se sustentação teórica nos autores Candu, Lucinda, Nascimento(1999) Matos (2001), Abramovay (2002) Whitaker (1994), Silva (1995).

Segundo Candu, Lucinda, Nascimento (1999, apud Matos 2001. p.51) acrescente violência nos bairros praticada por grupos externos termina invadindo a escola, transformado-a em verdadeiro campo de batalha.

Em resposta, a escola se “fecha” a cada dia, e deixa de dispor seus equipamentos para quem é de direito. Aponta ainda a depredação através de furtos, quebras de sanitários, pichações, quebra de lâmpadas e ventiladores. Ainda podem ser observadas atitudes de violência entre alunos, e pessoas da comunidade que agridem e matam os alunos dentro das escolas e, infelizmente, também entre jovens e professores.

A violência simbólica é constantemente praticada na sala de aula pelos alunos e professores. Os professores não se apercebem como violadores dos direitos dos alunos e estes, por sua vez, intimidam os professores por motivos corriqueiros como notas e entrega de trabalhos. Afirma Whitaker,

(1994, apud Silva, acesso,15/09/2006) que esta situação ajuda não só a obscurecer a violência que está no dia-a-dia, no cotidiano, como também a esconder suas verdadeiras causas. [...] os professores não se dão conta de que o que torna as crianças apáticas, não são propriamente os conteúdos ministrados, mas o ponto de partida das práticas pedagógicas que se apresenta carregada de autoritarismo e, de violência simbólica.

Ainda no tocante a relação professor aluno (DAYRELL 2003, p. 177) as severa que um dos “aspectos que caracteriza a relação professor-aluno é que os jovens são tratados como se fossem todos iguais e isso os incomoda muito, além de gerar violência entre eles.”

Para Sposito (1998, apud Araújo; Bomfim, 2003, p. 4), a violência praticada por adolescente na escola pode ser um indicativo concreto de protesto contra valores transmitidos nessa instituição, os quais não respondem as suas expectativas e necessidades de melhoria para o futuro não são suficientes para construir relações significativas com a escola.

Neste sentido, os professores precisam estar atentos e fazer uma reflexão não só em torno das práticas pedagógicas, dos conteúdos trabalhados, das metodologias empregadas, mas também das suas atitudes pessoais, tendo em vista que todo processo educativo tem uma dimensão cultural instrumentalizadora, por onde responde às necessidades gerais da pessoa e da sociedade. Além das formas de violências anteriormente mencionadas existe também aquela que está em torno da escola porque mais cedo ou mais tarde ela acaba do lado de dentro. São bares vizinhos aos colégios que vendem bebidas alcoólicas aos jovens, Gangues ligadas ao tráfico, brigas que acontecem lá fora e acabam tendo algum desdobramento do lado de dentro.

Em suma, a escola que era antes era um espaço de práticas de socialização, de construção e transmissão de conhecimento hoje, se tornou um espaço de práticas das diversas formas de violências mencionadas anteriormente.

Para se compreender o fenômeno da violência praticada na escola, primeiro, faz-se necessário situar o jovem no modelo de sociedade que está inserido. Tendo em vista, que a sua dinâmica se mistura com a dinâmica social segundo, procurar refletir as práticas sociais que estão mergulhados, ou seja, sua condição sócio econômica e cultural, suas individualidades, seus anseios, suas idéias e seus sentimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pessoas que sofrem violência quando crianças são mais propensas a sofrerem depressão e baixa auto-estima quando adultos. Da mesma forma, quanto mais jovem for à criança frequentemente agressiva, maior será o risco de apresentar problemas associados a comportamentos anti-sociais em adultos e a perda de oportunidades, como instabilidade no emprego e relacionamentos afetivos pouco duradouros.

O simples testemunho de atos de violência é suficiente para causar descontentamento com a escola e comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social. As crianças e adolescentes que sofrem e/ou praticam violência podem a vir a necessitar de múltiplos serviços, como saúde mental, justiça da infância e adolescência, educação especial e programas sociais.

O comportamento dos pais dos alunos alvo pode variar da descrença ou indiferença a reações de ira ou inconformismo contra si mesmos e a escola. O sentimento de culpa e incapacidade para debelar a agressividade contra seus filhos passa a ser a preocupação principal em suas vidas, surgindo sintomas depressivos e influenciando seu desempenho no

trabalho e nas relações pessoais. A negação ou indiferença da direção e professores pode gerar desestímulo e a sensação de que não há preocupação pela segurança dos alunos.

A relação familiar também pode ser seriamente comprometida. A criança ou adolescente pode sentir-se traído, caso entenda que seus pais não estejam acreditando em seus relatos ou quando suas ações não se mostram efetivas.

Avaliar o bom desempenho dos estudantes pelas notas dos testes e cumprimento das tarefas não é suficiente. Perceber e monitorar as habilidades ou possíveis dificuldades que possam ter os jovens em seu convívio social com os colegas passa a ser atitude obrigatória daqueles que assumiram a responsabilidade pela educação, saúde e segurança de seus alunos, pacientes e filhos.

Todos os programas anti-*bullying* devem ver as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, não podendo tratá-las de maneira uniforme. Em cada uma delas, as estratégias a serem desenvolvidas devem considerar sempre as características sociais, econômicas e culturais de sua população.

O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos são fundamentais para a implementação de projetos de redução do *bullying*. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro.

O fenômeno *bullying* complexo e de difícil solução, portanto é preciso que o trabalho seja continuado. As ações são relativamente simples e de baixo custo, podendo ser incluídas no cotidiano das escolas, inserindo-as como temas transversais em todos os momentos da vida escola.

## REFERÊNCIAS

ABROMAVAY, Miriam. **Pedagogia da Educação** - UNESCO, BID, 2002,

\_\_\_\_\_. **PROGRAMA DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**. FLACSO. 2015. < Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=violencias-nas-escolas-programa-de-prevencao-a-violencia-nas-escolas>> Acesso 20 ago 2017

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre jovens**. SP:Itália Nova editora, 2004

CURY, A.J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. RJ: Sextante, 2003.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.40-52. < Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso 15 ago 2017

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. Ed. Ver. Campinas, SP: Verus editora, 2005.

SOUZA, Regina Magalhães. **Escola e Juventude: O aprender a aprender**. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** SP: Gente, 2002.

# A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS PAPEIS DE EDUCAR A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Barbosa Santana

## Resumo

Na atual sociedade, escola e família são as instituições responsáveis pela educação de seus membros, com funções diferentes, mas que se complementam. Nesse processo, percebe-se que é fundamental que haja uma relação harmônica entre ambos, escola e família, para que o aluno se desenvolva de forma a alcançar uma aprendizagem que faça sentido a sua vivência no mundo. Buscando compreender melhor essa relação, esse artigo tem como objetivo fazer uma breve reflexão sobre os papéis educativos de ambas as instituições, historicamente no processo de ensino-aprendizagem da criança. Este estudo foi realizado em forma de pesquisa bibliográfica e análise documental que permitesse um entendimento sobre essa relação escola e família com base na abordagem qualitativa. Como resultado conclui-se que a escola deve planejar momentos que chamem a participação da família, atividades que as façam sentir-se parte do contexto escolar e nesse processo faz-se importante ouvir a família, conhecer as suas ideias, entender os seus costumes.

**Palavras-chaves:** Família, Escola e Educação Infantil.

## Abstract

In the present society, school and family are the institutions responsible for the education of its members, with different functions, but which complement each other. In this process, it is perceived that it is fundamental that there is a harmonious relationship between the two, school and family, so that the student develops in order to achieve a learning that makes sense of their experience in the world. In order to better understand this relationship, this article aims to make a brief reflection on the educational roles of both institutions, historically in the teaching-learning process of the child. This study was carried out in the form of bibliographic research and documentary analysis that allows an understanding of this relationship between school and family based on the qualitative approach. As a result it is concluded that the school should plan moments that call for family participation, activities that make them feel part of the school context and in this process it is important to listen to the family, to know their ideas, to understand their customs.

**Key-words:** Family, School and Early Childhood Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Na atual sociedade, escola e família são as instituições responsáveis pela educação de seus membros, com funções diferentes, mas que se complementam. Nesse processo, percebe-se que é fundamental que haja uma relação harmônica entre ambos, escola e família, para que o aluno se desenvolva de forma a alcançar uma aprendizagem que faça sentido a sua vivência no mundo.

A família, primeira instituição presente na vida da criança, promove o desenvolvimento das suas primeiras relações com os outros, seus costumes, valores, cultura, dentre outros aspectos. A família desenvolve um dos principais papéis na socialização da criança, através do ensino da língua materna e das regras de convivência em grupo, em colaboração com a escola, principalmente nos anos iniciais (POLONIA; DESSEN, 2005).

A escola contribui com o processo de desenvolvimento da criança “mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado e em áreas distintas de conhecimento” (POLONIA; DESSEN, 2005, p.304), devendo articular-se com a família nesse processo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9394/96), em seu artigo art. 29, expressa a finalidade da educação infantil, já como uma prática complementar a ação da família:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Percebe-se, no entanto, que ainda existem desencontros na relação entre essas instituições, discursos em que se entende o papel e a importância da família no processo de educar, mas que evidenciam uma ausência ou fracasso nessa articulação com a escola, permeiam as reuniões e formações de professores.

Buscando compreender melhor essa relação, esse artigo tem como objetivo fazer uma breve reflexão sobre os papéis educativos de ambas as instituições, historicamente no processo de ensino-aprendizagem da criança.

## **2. A CRIANÇA E OS PAPEIS DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO**

Para entender as funções desempenhadas atualmente pela escola e família na educação da criança, faz-se necessário uma análise do contexto histórico do conceito de infância, bem como das relações entre a família e a escola nas diferentes épocas.

Entendendo o homem como um ser social, constata-se o conceito de infância como algo socialmente construído, portanto, tratado de forma diferente em cada momento histórico.

De acordo com Kramer (2003, p.17):

A análise das modificações do sentimento devotado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, o que contribui para uma maior compreensão da “questão criança” no presente, não mais estudada como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida.

Nesse sentido, conforme explicita a autora, reafirma-se que o conceito de infância varia conforme o contexto histórico vivenciado, não sendo, portanto, um conceito estático,

o qual desconsidera os aspectos que contribuem para a sua constituição conceitual, política, social e histórica. Longe disso, pois ao delinear a definição de infância, é preciso ponderar todos estes aspectos que influem na sua construção.

Ariès (2006) defende a ideia de que até a chegada da Idade Moderna, século XVII, não existia um “sentimento de infância”, entendido como a consciência da particularidade infantil, aquilo que a diferencia do adulto. Até então, criança era tratada como um “adulto em miniatura”.

A transformação dessa ideia da infância, a qual nega o “sentimento de infância” e não distingue do adulto, não ocorre de forma instantânea, mas, a partir das mudanças políticas, culturais e sociais no decorrer da história. O conceito de infância está diretamente ligado à maneira como o homem se organiza em sociedade, fator este importante e que determina a forma e a finalidade para qual a criança é educada.

Na época antiga, em que a sociedade já estava dividida em classes, nos primeiros anos de vida a educação das crianças gregas, na sociedade patriarcal, estava totalmente a cargo da família, sendo submetida à autoridade do pai. Quando atingia certa idade passava a ficar a cargo de tutores, que ensinavam desde os ideais de guerra, fortemente explorado pelos espartanos, à também, no caso dos atenienses que buscavam a formação intelectual do homem nobre, o ensino de virtudes, aparecendo então a instituição dedicada a uma educação formal.

Segundo Ponce (2003, p.49):

Fundada segundo se crê por volta de 600 a.C., a escola elementar vinha desempenhar uma função que não podia ser desempenhada satisfatoriamente pela tradição oral, nem pela simples imitação dos adultos. O governo de uma sociedade complexa como a de Atenas exigia algo mais do que a direção de um acampamento como Esparta. Parece que desde há algum tempo já funcionavam umas poucas escolas,

onde *metecos* e *rapsodistas* ensinavam os interessados a fixar em símbolos os negócios e os cantos, mas também é verdade que só a partir dessa época é que as *letras* como se dizia então, se incorporam à educação dos *eupátridas*, isto é, dos nobres.

Em Roma, como na Grécia, a família também era responsável pela educação das crianças nos primeiros anos, o filho sempre ao lado do pai acompanhava-o em suas tarefas, executando as mais simples.

Uma educação mais formal surge em Roma, a partir do século IV a.C., quando a sociedade passa a achar importante uma educação especializada, aparecendo então uma turba de professores. Data de 449 a.C. a primeira notícia de uma escola primária, que tratava-se de uma escola particular para onde as famílias menos ricas enviavam seus filhos (PONCE, 2003).

Na Idade Média, a criança recebia os cuidados básicos, da mãe ou de uma ama, até uma idade muito precoce, pois, logo que adquiriam certa independência passavam a integrar o mundo dos adultos, compartilhando com os mesmos toda forma de convívio social, desde o trabalho até os jogos e brincadeiras, como demonstra o autor:

Na Idade Média, no início da Idade moderna, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio, ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade (ARIÈS 1981, p. 193).

A partir dos sete anos, independente da classe econômica, a criança era inserida em outra família, para que longe de laços afetivos e do controle dos pais, pudesse aprender em convivência com os adultos responsáveis os trabalhos domésticos e os valores humanos.

No início da Idade Moderna, o Iluminismo e a Revolução Industrial provocaram mudanças sociais e intelectuais no século XVI. A criança passa a ser o centro desse novo modelo familiar e é considerada alguém que necessita de cuidados e instruções para o futuro.

Segundo Ariès (1981), esse momento é caracterizado pelo surgimento de dois sentimentos da infância, que é composto pela “paparicação”, sentimento gerado pela graciosidade da criança, fazendo com que os adultos se apegassem mais aos filhos e, gerando também a irritação, a preocupação moral por parte de moralistas que julgavam importante uma rígida disciplina das crianças. Essa concepção de disciplina durante muito tempo se limitou a uma pequena minoria.

Os moralistas e educadores do século XVII, herdeiros de uma tradição que remontava a Gerson, aos reformadores da Universidade de Paris do século XV, aos fundadores de colégios do fim da Idade Média, conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses mesmos homens, obcecados pela educação, encontraram-se também na origem do sentimento moderno de infância e da escolaridade. (ARIÈS 2006, p. 123).

Os monastérios foram as primeiras escolas. Segundo Ponce (2003), com o desaparecimento das escolas “pagãs”, a igreja, que detinha tanto poder quanto os senhores feudais, tendo por finalidade principal a promoção das doutrinas cristãs, apressou-se em controlar a instrução pública.

Durante esse momento a preocupação com relação à idade das crianças não era evidenciada, as salas, controlados por um mestre único, não obedeciam a nenhum limite de idade, alunos jovens e velhos eram misturados no mesmo ambiente de ensino. Ariès Comenta (2006 p. 109):

Essa promiscuidade das idades hoje nos surpreende, quando não nos escandaliza: no entanto, os medievais eram tão pouco sensíveis a ela que nem a notavam, como acontece com as coisas muito familiares. Mas como poderia alguém sentir a mistura das idades quando se era tão indiferente à própria ideia de idade?

Na idade moderna, educar passa a ser responsabilidade da escola. Segundo Ariès (2006), durante esse momento histórico, a escola, preocupada com a formação moral e intelectual, passava a isolar cada vez mais a criança, separando-as muitas vezes da família, sendo muito comuns nessa época os internatos.

A partir do século XV a escola iniciou um processo de organização dos alunos em grupos de mesma capacidade, inicialmente colocados em um mesmo local e sob a direção de um mesmo mestre, mais tarde passou-se a nomear um professor especial para cada um desses grupos e, finalmente, a partir do século XIX, as classes e seus professores foram isoladas em salas especiais. Ariès (2006) esclarece que esse processo correspondeu a essa nova necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, mais tarde se evidenciando também uma preocupação com a separação das idades, no início se apresentando como uma estruturação despercebida e, somente mais tarde sendo reconhecida teoricamente e colocada em prática.

Essa distinção das classes indicava, portanto, uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias. A instituição do colégio hierarquizado no século XIV já havia retirado a infância escolar da barafunda em que, no mundo exterior, as idades se confundiam. A criação das classes no século XVI estabeleceu subdivisões no interior dessa população escolar (ARIÈS, 2006, p. 112).

Dessa forma, a ideia da particularidade da criança e de que ela não estaria preparada para vida, precisando assim de um regime onde seria ensinada antes de deixá-la conviver com o mundo dos adultos, aos poucos passa a se instalar na sociedade, gerando mudanças profundas não somente na escola, mas também em como a família passa a se relacionar. Ariès (2006) explicita essa mudança explicando que a família passa a assumir uma função moral para com seus membros e não somente a de transmitir bens e o nome.

O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família. Os pais não se contentavam mais em por filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos e não apenas ao mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. Ficou convencionalizado que essa preparação fosse assegurada pela escola.

Nas sociedades modernas a educação escolar se torna o modo de educação predominante, organizando-se, estabelecendo currículo, sistema de avaliação, níveis, diploma, profissionais especializados (Carvalho, 2004).

Compreende-se que, a partir disso, a criança passa a ser importante no meio em que estão inseridas e ganham o papel de sujeito aprendiz. A sociedade passa então a ter interesse e a dar extrema importância à sua formação moral, social e científica. Nesse momento a família e a escola passam a ser responsáveis e cobradas cada vez mais pelo sucesso na formação da criança enquanto parte da sociedade.

O papel de educar, até os dias de hoje, é responsabilidade e esta dívida entre escola e família, fazendo-se necessário uma análise entre os deveres que cada instituição tem para com a educação da criança.

### 3. EDUCAÇÃO INFANTIL, ESCOLA E FAMÍLIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Como vimos, a escola e a família dividem hoje a responsabilidade pela educação da criança. Devido a isso se faz necessário uma análise da legislação, principalmente, no que se refere à educação infantil, foco do nosso estudo. Será feito um breve comentário sobre os percursos que demarcaram o reconhecimento da educação infantil na legislação, também sobre o que atualmente diz a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Sabe-se que a concepção de escola e, principalmente, da educação infantil como um espaço onde são desenvolvidas as capacidades cognitivas, físicas e afetivas da criança, no Brasil, nem sempre foi a mesma, tendo passado por vários processos e mudanças e por muito tempo tendo característica assistencialista e compensatória:

Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que delas cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. (DIDONET, 2001, p 12).

Esse fato se deve, principalmente, pelas mudanças na estrutura familiar, que segundo Oliveira (2010), em um momento histórico onde as mulheres passam a ingressar no mercado de trabalho, as creches e jardins da infância surgem inicialmente como fruto de reivindicações, principalmente

por parte do movimento operário, pela existência de locais para guarda e atendimento às crianças durante o trabalho das mães e com o objetivo de manter a criança sobre algum tipo de cuidado enquanto os pais estivessem trabalhando.

A mudança da concepção de creche e pré-escola, local onde as crianças eram guardadas durante a ausência dos pais, para um espaço onde devem ser trabalhadas as particularidades do desenvolvimento da criança deveu-se principalmente a dois aspectos, os quais segundo Didonet (2001), o primeiro pela mudança de enfoque: da mãe operária para a criança como pessoa-em-desenvolvimento e o segundo pela universalização do atendimento.

E ao dirigir o enfoque principal de seus serviços para a criança como sujeito de educação e, em vista disso, desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, com profissionais que buscam o melhor para a criança, a creche passa a ser uma instituição que acrescenta, que enriquece o que a mulher (o pai, a família inteira) pode fazer pela criança (DIDONET, 2001, p. 13).

A partir dessa mentalidade e de esforços, por parte de estudiosos na área da educação, é que a educação infantil passa a aparecer com maior conotação na sociedade e somente na década de 80 o reconhecimento da educação infantil passa a ser garantido pela Constituição Federal de 1988.

Verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança

tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL, 2009, p.84).

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 traz a educação como direito de todos e como dever da família e do estado e no art. 208 em seu inciso IV, efetivamente, traz a educação infantil como parte do sistema educativo, reconhecendo a creche (de 0 a 3 anos) e a pré-escola (dos 4 aos 6 anos) como instituições educacionais.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV. educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988).

Dois anos depois é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 que traz importantes conquistas em defesa dos direitos da criança, regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal que aplica como dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança “[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária [...]”. Neste contexto o ECA reforça a garantia desses direitos como responsabilidade da família e do estado em seu artigo 4:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos

direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O capítulo III que trata “Do Direito a Convivência Familiar e Comunitária”, levanta questões importantes tratando em seu artigo 19 do direito da criança ser criada e educada no ambiente familiar e seu artigo 22 da incumbência dos pais em garantir sustendo, guarda e educação. Perante isso, entende-se que além da importância que a convivência familiar tem para a educação da criança, é fundamental salientar a responsabilidade, principalmente, dos pais na garantia desses direitos.

No que se refere ao papel da escola na educação e na relação com a família o ECA traz em seu capítulo IV, que tem como título: “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” importantes ações que a escola deve desenvolver, como descrito em seu artigo 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Podemos ainda citar o artigo 55, que acrescenta: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, hoje, após a Emenda Constitucional de nº 59 de 2009, a qual significou uma grande conquista para a educação infantil, incluindo a pré-escola (4 e 5 anos de idade) como etapa obrigatória da educação básica, compreende-se a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB 9394/96, que ratifica importantes questões já trazidas pela Constituição Federal e também pelo ECA e traz importantes contribuições para a questão que estudamos.

O conceito de educação é contemplado pelo Artigo 1 da LDB (1996), entendendo-se que a educação deve abranger os processos formativos que irão se desenvolver em diversos espaços da sociedade, entre eles, “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”. O artigo acrescenta:

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Dentre as incumbências que a LDB determina para a escola e para o professor destaca-se que é dever da instituição garantir a articulação com a família, como se pode ver no Artigo 12 e 13 da LDB:

Art.12. VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, s/n).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010 articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica tem por objetivo contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade nas instituições de educação infantil. O texto enfatiza a importância da elaboração da proposta pedagógica:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p.13).

Segundo as Diretrizes, a proposta pedagógica deve ser elaborada para que garanta que as instituições cumpram sua função sociopolítica e pedagógica “[...] assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2010, p.17).

As Diretrizes (2010) ainda destacam a importância do diálogo e a escuta no dia a dia com as famílias, como também do respeito e valorização das mesmas, para que ocorra a efetivação dos objetivos das propostas pedagógicas.

## 4. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado em forma de pesquisa bibliográfica, com base na abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO 2007).

## 5. CONCLUSÃO

Em meio a tantas discussões que permeiam as relações entre família entende-se que a educação é direito de toda criança, sendo desenvolvida nos diversos processos e espaços formativos da sociedade, destacando-se entre esses espaços a educação escolar, que deve ser garantida pela família e pelo estado.

Compreende-se que se faz cada vez mais necessário uma articulação entre os papéis desempenhados pela escola e família, de maneira a contribuir significativamente para um êxito no processo educativo da criança.

Entende-se que a escola tem o dever de estabelecer estratégias que fortaleçam o vínculo com a família e o professor como agente desse processo tem o papel de colaborar em atividades que propiciem essa interação. Por isso tudo, entende-se que o ambiente escolar deve ser permeado pelo diálogo entre os responsáveis e a escola. Destaca-se nesse sistema o papel da instituição escolar como impulsora dessa ideia e responsável em planejar estratégias e viabilizar meios para que isso ocorra.

Essa comunicação deve ocorrer desde o início das atividades e de forma planejada. Um exemplo disso será a entrevista de matrícula, um momento em que a escola deve oportunizar, além de conhecer os hábitos das crianças, apresentar

informações sobre o atendimento, os objetivos do trabalho, a concepção de educação adotada dentre outros assuntos que possam estabelecer um canal de comunicação desde o primeiro contato com as famílias.

Conclui-se que a escola deve planejar momentos que chamem a participação da família, atividades que as façam sentir-se parte do contexto escolar e nesse processo faz-se importante ouvir a família, conhecer as suas ideias, entender os seus costumes.

Por fim, consideramos importante a valorização das características e particularidades de cada família a fim de gerar maior aproximação e integração entre as partes. A escola deve reconhecer e respeitar a diversidade, utilizando-a para gerar novas experiências que enriqueçam e atribuam sentido à prática da criança.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei nº 8069, 13 de julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal Nº. 9394/96**. De 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEB, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei\\_brasil1.pdf](http://www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_brasil1.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=-janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=-janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; THERRIEN, Silvia Maria Nobrega. **Pesquisa científica para iniciantes, caminhando no labirinto**. v.1. Fortaleza: Ed. UECE, 2010

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 1995.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Educação infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 20 ed., São Paulo: Cortez, 1981.

# A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS DECISÕES DA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

## PARTICIPATION OF THE SCHOOL COMMUNITY IN SCHOOL DECISIONS: A CASE STUDY ON DEMOCRATIC MANAGEMENT

Ricardo Cesar De Oliveira Borges<sup>1</sup>  
Cintia Nayara Viana Dos Santos<sup>2</sup>

### Resumo

Ao caracterizar a autonomia, a participação e a descentralização como princípios fundamentais para uma obtenção do sucesso escolar nas escolas públicas, essa pesquisa objetiva identificar a participação efetiva das pessoas da comunidade escolar nas decisões da escola. A pesquisa é de cunho qualitativo, com utilização de pesquisa bibliográfica, exploratório-descritiva e se deu através de observações durante um período na escola e entrevistas com os membros da comunidade escolar. As observações e entrevistas foram realizadas numa escola pública localizada em Fortaleza e análises dos resultados foram discutidas pela análise de discurso (BARDIN, 1977) das entrevistas transcritas. Como resultado do trabalho consegue-se perceber uma dicotomia entre a fala e observação da prática da diretora, um dos membros entrevistados. Além de identificar no discurso do coordenador pedagógico que a autonomia é um dos principais motivos de fazer parte da equipe pedagógica. A investigação foi realizada

<sup>1</sup> Pós-Doutor em Geografia (PNPD/UFC). Doutor em Geografia (UECE). Mestre em Administração (UECE) e Bacharel em Administração (UNIFOR). Docente e Coordenador do Curso de Bacharelado em Administração da Faculdade das Américas (FADAM) e Docente da Graduação da Faculdade Ateneu (FATE), do Centro Universitário Unichristus e da Faculdade Terra Nordeste (FATENE). ricardo.cesar@fate.edu.br;

<sup>2</sup> Pedagoga com pós-graduação em Coordenação Pedagógica. nayaraviana@gmail.com.

baseada nos pressupostos teóricos de Cury, 2005; Dourado, 2006; Gadotti, 1997 e 2001; Libâneo, 2013; Lück, 2006; Negri-ni, 2011; Paro, 2007, que discutem a gestão democrática na comunidade escolar.

**Palavras-chaves:** Educação. Comunidade Escolar. Gestão Democrática. Gestão Participativa.

## Abstract

In characterizing autonomy, participation and decentralization as key principles for achieving academic success in public schools, this research aims to identify the effective participation of people in the school community in school decisions. The research is a qualitative approach, using bibliographic research, exploratory and descriptive and was through observations during a period in school and interviews with members of the school community. The observations and interviews were conducted in a public school located in Fortaleza and analysis of the results were discussed by the discourse analysis (Bardin, 1977) of the transcribed interviews. As a result of the work can be seen a dichotomy between speech and observation of practice director, one of the members interviewed. In addition to identifying the pedagogical coordinator speech that autonomy is one of the main reasons to be part of the teaching staff. The research was carried out based on theoretical assumptions of Cury, 2005; Gold, 2006; Gadotti, 1997 and 2001; Libâneo, 2013; Lück, 2006; Negrini, 2011; Paro, 2007 discuss the democratic management in the school community.

**Key-words:** Education. School community. Democratic management. Participative management.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente percebe-se que questões sobre a democratização da gestão na reestruturação de uma escola de qualidade ganha força. A autonomia, a participação e a descentralização são princípios fundamentais para uma educação com resultado positivo. A gestão democrática no ensino é base para a evolução social e a construção de um ser humano atento ao seu entorno.

Com base no exposto surge a questão de partida do presente trabalho: qual a participação efetiva das pessoas da comunidade escolar nas decisões da escola? A partir deste problema de investigação, emerge o objetivo geral do trabalho: identificar a participação efetiva das pessoas da comunidade escolar nas decisões da escola.

Para sustentar o objetivo geral dessa pesquisa, foram elaborados dois objetivos específicos, a saber: primeiro como acontece o trabalho do processo de decisão na escola e segundo qual a visão das pessoas da equipe pedagógica no processo de decisão da escola.

Esse tema é relevante para a Educação uma vez que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 14º. 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, s/p).

Percebe-se que a gestão democrática prevê o envolvimento da escola com a comunidade interna (alunos, famílias, professores e funcionários) e comunidade externa. Este envolvimento abrange ativamente as práticas escolares educacionais e a relação ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano do aluno.

Outra motivação para a realização deste trabalho, a nível social, é que a gestão democrática atende o interesse da comunidade escolar. Os alunos desejam serem ouvidos, as famílias querem participar do cotidiano escolar, os professores possuem as suas demandas, os funcionários objetivam falar e serem escutados e a gestão ordena o processo de decisão na escola.

Para além do citado, a gestão democrática permite que a comunidade escolar participe ativamente dos seus direitos e deveres. Essa participação possibilita não apenas o envolvimento, mas o comprometimento com o desenvolvimento educacional do ser humano. Em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a gestão democrática deve ser base, pois atua com pessoas maduras e demandas específicas diferentemente da educação infantil.

O trabalho também é importante para a academia visto que se discute um tema em construção. O perfil de gestão na escola é abordado por Paro (2005), especialmente na escola pública (PARO, 2012), a autonomia e liderança na comunidade escolar é tema recorrente de Lück (2009) e o desempenho que possibilita a melhor aprendizagem na escola é defendido por Libâneo (2013). Percebe-se que a gestão democrática “assegura as condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais” (LIBÂNEO, 2013 p. 21) da comunidade escolar com o objetivo do pleno desenvolvimento da mesma.

A abordagem da pesquisa é qualitativa. Por natureza qualitativa entende-se uma “metodologia de pesquisa não estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema” (MALHOTRA, 2006, p. 155).

Além de exploratória com o objetivo de familiarizar-se com o fenômeno estudado (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007) quando há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, esta pesquisa possui a finalidade de descrever, observar, registrar e analisar fatos correlacionados ao problema de pesquisa (CERVO; BERVIAN, 2002). A pesquisa descritiva apresenta as características de determinado fenômeno, portanto, não possui o compromisso de explicá-los embora propicie base para explicação.

Para atingir tais finalidades, a investigação utilizou-se das pesquisas bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema do estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186). Enquanto que a pesquisa de campo “é uma investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (VERGARA, 2009, p. 43).

Como instrumento de pesquisa foram utilizados cinco roteiros de entrevista aplicados com a diretora, o segundo com a coordenadora, o terceiro com o professor, o quarto com um funcionário e o quinto instrumento com três alunos do objeto de estudo. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas por meio de Análise de Discurso (AD) segundo Bardin (1977).

Este trabalho encontra-se estruturado em três sessões depois desta Introdução, que apresentou problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a metodologia do tra-

balho e as motivações do trabalho. A segunda sessão intitulada Gestão Democrática irá tratar de definir e contextualizar a gestão democrática apresentando um breve histórico do tema e seus conceitos na contemporaneidade.

A sessão 3 nomeado Projeto Político-Pedagógico abordará a participação da comunidade escolar, o conselho escolar e grêmio estudantil. A sessão seguinte sob o título Escola Municipal Waldemar Barroso tratará do objeto de estudo. A sessão final sob o título Resultados e Análise da Pesquisa apresentará os achados no campo. Por fim, apresentar-se-ão às Considerações Finais, que precedem as Referências Bibliográficas.

## 2. GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é reconhecida como um elemento determinante no desempenho escolar, pois se exercida como planejada, pode-se alcançar o sucesso de seus alunos. Desde a década de 1990 o tema vem ganhando destaque por mostrar que o envolvimento da comunidade geral, além dos educadores, resulta em experiências bem sucedidas. No âmbito da educação pública, a gestão deve ser exercida democraticamente, como determina o artigo 206 da Constituição Federal que inspira a construção de uma sociedade democrática onde a autonomia e participação sejam características próprias.

### 2.1. Breve Contexto Histórico

Ao analisar o processo histórico da educação brasileira se percebe que sua contextualização vem carregada de processos onde a democracia quase não existia. No decorrer das décadas de 1960 a 1980, questões sobre essa temática começaram a ser mais discutidas ao fazerem reflexões históricas acerca da realidade da sociedade. Exemplo disso é que a sociedade brasileira por muito tempo foi marcada pelo au-

toritarismo, coronelismo e opressão que prevalecia sobre os direitos de muitos. Isso acontecia porque não existia a necessidade de mão de obra qualificada, somente a força braçal para produção era interessante.

Vivia-se onde a educação tinha significado para poucos, “menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os níveis, e 90% da população adulta era analfabeta” (PATTTO, 2010, p. 81). O que implica dizer que não era direito de todos e que esses três por cento faziam parte de um pequeno grupo presente na sociedade, a elite. A educação brasileira traz em seu contexto histórico a desigualdade social entre os cidadãos, como afirma Negrini (2011, p. 07):

Ao observar os movimentos registrados temos a elite dominante, intelectuais e governantes fazendo e desfazendo o processo educacional com normas e leis que se projetam de cima para baixo sem a menor participação da sociedade com seus interesses. Tendo o poder da movimentação financeira voltada para a educação desmandos aconteceram em nome de muita aparência e pouca efetivação em busca de soluções para problemas crônicos na educação como o analfabetismo, exclusão, repetência, baixos salários, dentre outros.

O analfabetismo era (e ainda é, mesmo que em outra realidade) reflexão do descaso e injustiças de algum dos problemas que são presenciados na história da educação brasileira. Mas diante ao índice de analfabetismo do passado e ao interesse pela escolarização da massa, a educação começou a ser questionada e reivindicada; o progresso da escolarização tornou-se possível.

A escola tida como parte de um cunho social e histórico teria interesse pela transformação social através da educação. E o processo da democratização da educação começa a ser uma questão para reflexão sobre uma prática onde os di-

reitos possam ser abordados e exercidos através de ideias criativas e flexíveis de acordo com a opinião de todos os participantes.

A proposta de uma política democrática na educação é uma luta antiga que os educadores travam contra os modelos autoritários de gestão. Entre as décadas de 1960 a 1980 o tema da participação e da democratização da gestão escolar, tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no setor privado (SOUZA, 2008, p. 3780).

Em entrevista a Nadal (s/d, s/p.), Heloisa Lück apregoa que “o ensino público era destinado a poucos e orientado por um sistema administrativo centralizador. Nesse modelo, a qualidade era garantida com mecanismos de controle e cobrança”. A partir de análises sobre esse tipo de ensino surge a exigência de uma educação de qualidade para todos, onde o educando é considerado “elemento-chave” para o desenvolvimento das organizações educacionais.

O princípio da “gestão democrática do ensino público” é promulgado na Constituição Brasileira de 1988, onde discussões acerca do assunto da gestão democrática vêm sendo apresentadas com o intuito de valorizar a opinião dos envolvidos na escola por apresentar debates importantes que refletem diretamente na qualidade escolar.

A Constituição Federal/88 estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, 2010, p. 01)

Novos mecanismos com esse modelo de gestão promulgado pela constituinte de 88, onde a participação social nas decisões, o trabalho cooperativo entre os sujeitos reflete a escolha por um regime normativo e descentralizado (CURY, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9.394/96) regulamenta o sistema de ensino do Brasil. Os artigos 12,13 e 15 implicam que a gestão escolar no ensino público deve ser democrática e participativa.

O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9.394/96, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática e participativa 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).

Com essa lei sancionada percebe-se o compromisso que a gestão da escola assume com a participação e democratização dos envolvidos com a comunidade escolar. O aprofundamento nessa área está relacionado à busca pela qualidade de ensino de acordo com a função da escola e sua estrutura organizacional.

Entende-se que educação é uma condição indispensável para que se produza um homem histórico-socialmente construído, formando para bem viver em sociedade, para realização da liberdade. A democracia seria então a mediadora dessa construção social. (PARO, 2007, s/p).

## **2.2. Gestão Democrática no Contexto Atual**

O tema gestão democrática, gestão participativa, administração escolar dentre outras nomenclaturas que demonstram a participação de todos os envolvidos na gestão da escola vem ganhando força e destaque no âmbito educacional por apresentar uma relevância nos aspectos que encontra-se na escola. A escola deve estar envolvida num ambiente no qual os sujeitos são ouvidos por ter o poder de voz e vez.

Falar sobre gestão democrática no contexto contemporâneo remete falar também sobre administração. Esses são temas discutidos atualmente “na área educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos” (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, 2010). Para dar início a esse tema, vale ressaltar alguns conceitos que definem esse processo.

De acordo com Silva (2007, p. 22) o termo gestão tem origem latina e significa governar, conduzir, dirigir; e administração, palavra também de origem latina, significa gerir, governar um bem de acordo com os interesses de quem o possui, público ou particular. Fazendo uma relação desses conceitos, pode-se perceber que na prática é possível associá-las, pois são conduzidas com administração e acontece em grupo, tirando a responsabilidade de um só indivíduo.

Silva (2007 *apud* MARTINS, 1991) aponta os princípios da administração gerais fundamentais considerando que são de extrema importância para o campo da administração:

- 1º. princípio do objetivo comum;
- 2º. princípio da liderança;
- 3º. princípio da funcionalização;
- 4º. princípio da amplitude de controle;
- 5º. princípio da coordenação;
- 6º. princípio do controle;
- 7º. princípio da experimentação
- 8º. princípio da elasticidade.

Esses princípios são considerados importantes por abordarem a administração de maneira mais detalhada seja ela em entidades públicas ou privadas.

Pensando nesses princípios definidos, considera-se que com eles a gestão pode acontecer. Levando para a gestão escolar, afirma-se que há como ser aplicado atualmente por conter um objetivo comum entre os envolvidos na escola, que é a educação de seus educandos baseados na vivência social, a liderança, definida por Lück em entrevista (NADAL, s/d) como “primordial após a segunda metade da década de 1990, com a universalização do ensino público”, a funcionalização, amplitude de controle, coordenação, controle, experimentação e elasticidade.

Cury (2005, p. 03) define que:

A gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de democratizar a própria democracia.

É importante ressaltar que com esses conceitos, que se afirma que não há democratização sem a participação de todos. O envolvimento de todos caracteriza-se pela coletividade e troca de experiências e crenças que contribuem numa perspectiva onde a comunicação será uma excelente ferramenta para expor pensamentos e análises de possibilidades.

O referido assunto desperta interesse entre muitos por estimular o diálogo de modo que as pessoas possam se encontrar, conversar e até mesmo o papel de tomar decisões em diversas situações. A gestão democrática anseia a participação e envolvimento dos indivíduos estimulando a autonomia, trabalho coletivo e liderança o que refletirá diretamente em sua atuação na sociedade.

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Portanto, tendo mostrado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico em relação a outras instituições sociais, enfocamos os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, 2010, p. 04).

Para Silva (2007, p. 26), “Democracia e participação são fundamentais para o bom andamento da gestão escolar que visa com princípio básico, à formação crítica, reflexiva e participativa dos cidadãos e cidadãs que fazem parte da referida comunidade escolar”.

A participação é o principal meio de 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. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (LIBÂNEO, 2013, p. 102)

Gadotti (1997, p. 16) complementa ao afirmar que

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalha, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

A participação de todos no processo da gestão democrática na escola não é tão fácil. Existem divergências entre os interesses dos envolvidos nesse processo educativo “porém constatações assim não devem servir de justificativa para não impulsionar práticas democráticas na escola” (NEGRINI, 2011, p. 03). Acredita-se ainda que “A participação é um processo complexo, que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades organizativas. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação” (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, 2010, p. 11-12).

Instituições de ensino onde a gestão democrática acontece refletem um bom desenvolvimento com a percepção de liderança e com os objetivos alcançados. As decisões são tomadas por muitos e não por um único representante. A gestão democrática, por sua vez, é discutida por destacar a “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2002, p.03).

Os participantes da escola onde a democratização acontece agem democraticamente, esclarecem dúvidas, se colocam e elegem princípios pedagógicos e são considerados importantes por se colocarem em debates e reflexões. Portanto a gestão democrática propicia maior liberdade e autonomia além de ser vista como melhoria no processo educacional das escolas.

Segundo Lück (2006, p. 61),

A democratização da escola corresponderia, portanto, na realização do trabalho escolar orientado pela realização e desenvolvimento da competência de todos, em conjunto. Mediante essa orientação, dá-se conta de três aspectos apontados nas análises de democratização da escola: a) democratização como ampliação do acesso e sucesso do aluno na escola; b) democratização dos processos pedagógicos; c) democratização dos processos de gestão escolar.

As instituições de ensino tem a função instruir cidadãos capazes de agir democraticamente na sociedade; o que implicará a participação de todos onde possam estar envolvidos com o processo de ensino-aprendizado. O exercício da liberdade de expressão será tratado com respeito se a elevação da cidadania com uma sociedade democrática se tornar mais humanizada e mais justa, o que é reflexo de uma gestão democrática.

Sendo assim a gestão democrática vivenciada na escola tem a mesma importância quanto à existência de professores e alunos. “Para tanto, as condições efetivas para que a gestão democrática ocorra precisam ser criadas” (SILVA, 2007, p. 27). Diante a realidade da confirmação da gestão democrática, Cury (2005, p. 04) afirma que:

Nascem daí os desafios, nascem daí as perspectivas de uma democratização da escola brasileira, seja como desconstrução de desigualdades, de discriminações, de posturas autoritárias, seja como construção de um espaço de criação de igualdade de oportunidades e de tratamento igualitário de cidadãos entre si.

A gestão democrática nas escolas caracteriza-se por se um processo de participação coletiva contando com a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar. Mas há pontos relevantes neste processo “para a efetivação da gestão democrática na escola, devem ser observados os seguintes pontos básicos: os mecanismos de participação da comunidade escolar e a garantia de financiamento das escolas pelo poder público” (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, 2010, p. 4).

Souza (2008 , p. 3778) vai mais afundo quando cita Gadotti (2001):

De nada adiantaria uma *Lei de Gestão Democrática do Ensino Público* que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. Para este autor, o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva. Nesta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Lück em entrevista (NADAL, s/d) afirma a que a gestão compartilhada na escola funciona através de práticas e pode ser discutida em dois níveis. O “primeiro nível, ela se circunscreve à equipe central, geralmente formada pelo diretor, o vice ou o assistente de direção, o coordenador ou o supervisor pedagógico e o orientador educacional” ressaltando que deve haver um entendimento sobre as parte envolvidas. O segundo nível é o “sentido mais amplo, a gestão compartilhada envolve professores, alunos, funcionários e pais de alunos. É uma maneira mais aberta de dirigir a instituição”.

A gestão compartilhada por todas as parte requer um compromisso e entendimento sobre a responsabilidade que cada área abrange, pois para agir com liberdade de atuar e intervir com prudência é necessário que conheçam os problemas e tracem objetivos para alcançarem os resultados necessários conforme entrevista retro mencionada. (NADAL, s/d).

O objetivo da equipe escolar deve apresentar uma produção pedagógica mais qualificada com uma administração bem organizada e participativa. Portanto os princípios da gestão democrática envolvem o desafio de construir uma sociedade com autonomia e liderança através de uma escola de qualidade o que será possível com a divisão de responsabilidades da comunidade escolar.

A elaboração das propostas pedagógicas deve ser elaborada com autonomia pelos que fazem a escola explicitando o reconhecimento da identidade da escola, dos membros da comunidade, os respectivos sistemas de ensino. O que poderá ser elaborado de acordo com demandas gerais da instituição. O perfil desenvolvido na escola, diante do tipo de gestão, define sua significação e indica a qualidade de ensino. Conforme Negrini (2011, p. 3)

É focado nesse desafio de saber como fazer, que nos encontramos ainda imersos em discussões e reflexões a respeito de problemas que florescem no dia-a-dia de nossas práticas pedagógicas escolares, onde se padece de ações realmente eficazes que possam amortizar a condição frágil que a educação apresenta hoje.

A escola onde a gestão democrática atua tem a missão de formar líderes capazes de atuar na sociedade, pois a educação está ligada à formação de cidadãos e ao exercício da cidadania. Participando ativamente deste processo evitam-se injustiças e aproveitam-se as oportunidades para se desenvolver ideias com responsabilidade social.

Uma gestão eficaz é caracterizada democraticamente por ser participativa, democrática, focar no aprendizado do aluno, por organizar a escola numa direção visando a construção e desenvolvimento de um currículo voltado para o exercício da cidadania, por estar preocupada com o contínuo aperfeiçoamento da equipe escolar, por ter uma proposta pedagógica construída coletivamente, por orientar o trabalho da equipe escolar a partir dos resultados do acompanhamento e avaliação das ações da escola (SEDUC, 2005).

Após a explanação da evolução da gestão democrática e do contexto gerencial escolar, faz-se necessário a apresentação do projeto político pedagógico e as suas representações estudantis a seguir na próxima sessão.

### 3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento planejado coletivamente que visa garantir o envolvimento de todos. Tendo em vista que o PPP é um instrumento democrático que norteia os princípios da escola e educação em construção, esta sessão busca conceituar e definir esse projeto que tem a visão de todos e não faz diferença entre os que elaboram e executam.

A gestão da escola tem se tornado objeto de estudo de muitos por apresentar um campo que abrange orientações e prioridades no campo da educação por envolver questões teóricas que precisam ser vivenciadas na prática. Para Dourado (2006, p. 49)

faz-se necessário concebê-la como uma prática social em disputa, que não se limita apenas à dimensão administrativa. Ela se configura como processo abrangente que se consubstancia como ato político.

Uma coisa é considerar a gestão como postura de participação restrita e funcional, atrelada às novas formas de controle social - caso do paradigma da “qualidade total”. Outra coisa é buscar mecanismos de participação efetiva no processo de construção de uma nova cultura do cotidiano escolar, como expressão de um projeto coletivo envolvendo a comunidade local e escolar.

Conforme previsto na legislação, os sistemas de ensino são os responsáveis por regulamentar a gestão democrática através de instrumentos considerados fundamentais no processo de participação: o projeto político-pedagógico da escola e os conselhos escolares. O que implica dizer que para a elaboração desses instrumentos devem ser desenvolvidos com a dos profissionais da educação e o conselho escolar conta com a participação dos professores, funcionários e membros da comunidade.

É possível fazer a construção e elaboração de projetos escolares tendo a gestão democrática como pilastra. Ela é capaz de permitir aos cidadãos exercerem suas funções com democracia e participação com boas condições para o desenvolvimento da gestão escolar com visão na formação crítica, reflexiva e participativa.

O PPP é um dos instrumentos que é realizado com construção participativa, assim como afirma Negrini (2011, p. 13):

O Projeto Político-Pedagógico como demonstra seu poder de democratização da escola, quando resgata a unidade do trabalho escolar e garante que não exista divisão entre as pessoas que planejam e as que executam. Pois ele deve ser construído sob a lógica do conjunto, onde todos os seguimentos planejam e todos executam, garantindo a visão do todo. Assim o todo estando de posse do conhecimento do trabalho escolar, profissionais dos vários segmentos da escola (gestores, técnicos administrativos e de apoio, docentes, discentes, pais e comunidade local) cumprem seus papéis específicos, mas com o conhecimento geral, desta forma o trabalho deixa de ser estanque e fragmentado. Sendo todos partícipes da prática educativa, conseqüentemente todos educadores.

A construção do projeto político-pedagógico realizado coletivamente com professores, estudantes, funcionários, pais e comunidade gera o envolvimento de todos e um aprendizado individual para cada um. Esse é um dos benefícios que a gestão democrática e participativa propicia. Assim, todos os envolvidos da comunidade escolar e local percebem que fazem parte da escola de maneira atuante em todos os processos.

Libâneo (2013, p. 89) considera a participação como “principal meio de 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”. Esse mesmo autor afirma também que a participação se fundamenta de autonomia, autonomia essa que se opõe ao autoritarismo.

A gestão democrática sugere o exercício dos processos organizacionais da escola com participações coletivas. “Nesse sentido, a participação pode ser implementada e realizada de diferentes maneiras, em níveis distintos e em dinâmicas próprias no cotidiano escolar” (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, 2010, p. 11).

A comunidade escolar pode participar das decisões da escola através das ações e organizações de mecanismos que propiciem a participação da comunidade escolar e local a exemplo do grêmio estudantil e do conselho escolar. O grêmio estudantil exerce a participação e estimula a integração dos alunos nas práticas sociais e democráticas fazendo surgir novas lideranças que podem representar a sociedade.

Numa escola que tem como objetivo formar indivíduos participativos, críticos e criativos, a organização estudantil adquire importância fundamental, à medida que se constitui numa “instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula” (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, 2010 *apud* VEIGA, 1998, p. 113).

O grêmio estudantil é um mecanismo que conta com a participação dos estudantes através de discussões sobre a escola e tomada de decisões. Conta com a atuação na política que auxiliam na organização entre os estudantes e comunidade escolar gerando conhecimento nas áreas escolar e política.

O grêmio estudantil foi instituído legalmente por meio da Lei nº 7.398/85, a qual explicita que a organização e a criação do grêmio estudantil

é um direito dos alunos. Essa lei caracteriza-o “como órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição” (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, 2010 *apud* VEIGA, 1998, p. 122)

Por sua vez, o conselho escolar é considerado um dos processos importantes na gestão democrática. Ele busca autonomia e participação dos envolvidos numa parceria entre escola e comunidade com o objetivo de perceber as funções da escola. “O conselho de escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais, em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 107).

A composição dos conselhos representa a diversidade de opiniões que gera discussões positivas com a voz e vez dos participantes (ANTUNES, 2002, p. 23 *apud* NEGRINI, 2011):

Será no conselho que os problemas da gestão escolar serão discutidos e as reivindicações educativas serão analisadas para, se for o caso dependendo dos encaminhamentos e da votação em plenária, ser aprovadas e remetidas para o corpo diretivo da escola, instância executiva, que se encarrega de pôr em prática, as decisões ou sugestões do Conselho de Escola.

O conselho escolar permite a atuação dos envolvidos com a escola nos processos democráticos assumindo a função a participação na qualidade social da educação.

O Conselho Escolar deve ser um espaço de discussão e negociação e encaminhamentos das necessidades educacionais, onde se busca incentivar uma cultura democrática, participativa, cidadã em substituição a cultura patrimonialista. A construção de uma cidadania participativa passa pela contribuição da escola pública, desta forma vemos que o Conselho torna-se o

sustentáculo de projetos políticos pedagógicos que se propõe a definir os rumos e as prioridades das escolas considerando os interesses e as necessidades da maioria. O Projeto político-pedagógico deve representar os anseios da comunidade escolar, sendo construído com base em discussões sobre os objetivos e os problemas que precisam ser superados, através de práticas pedagógicas coletivas e da responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar (NEGRINI, 2011 p. 15 - 16).

O conselho de escola representa a comunidade escolar por ser composta por representantes dos segmentos da comunidade escolar e local “num espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo” (NEGRINI, 2011). Porém, não deve ser o único órgão de representação, mas aquele que abrange mais representantes e age juntamente com outros mecanismos da escola.

Algumas de suas importantes atribuições são acompanhar o Projeto Político Pedagógico, garantir a participação de todos da comunidade escolar e local, fiscalizar a gestão pedagógica e financeira, “assim a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade” (NEGRINI, 2011, p. 05).

## **4. ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO**

Após o primeiro contato por telefone uma visita foi realizada. Houve o primeiro contato com a diretora que se mostrou muito solícita informando que não haveria problema algum para que a pesquisa fosse realizada naquela comunidade escolar e inclusive que se poderia com os integrantes que se disponibilizassem para obter qualquer tipo de informação.

A partir daí o trabalho se deu por duas etapas. Na primeira etapa foram realizadas observações diretas de como as pessoas se envolvem com as outras, independente de suas funções, como é a participação da comunidade escolar nos processos decisórios e análises dos projetos da escola e dos documentos institucionais.

A segunda etapa se deu com a realização de entrevistas com os envolvidos com a comunidade escolar. A primeira entrevista realizada foi com um dos coordenadores, pois a escola tem três coordenadores atuando nesse período de ano letivo. Depois foi entrevistada a diretora, que precedeu três alunos. Depois foram entrevistados um funcionário da escola e por fim, um professor no início do mês de fevereiro de 2016.

As entrevistas foram gravadas por meio de um aparelho celular modelo *smartphone*, da marca LG e modelo L1-II-E415F. O discurso dos entrevistados foi respeitado e não houve alteração ou qualquer edição das respostas. Registra-se que no momento da entrevista igualmente não houve interrupções e todas foram realizadas na escola de forma direta entre a pesquisadora e os entrevistados em ambiente aconchegante e confortável.

A instituição analisada foi a Escola Municipal Waldemar Barroso situada na rua Cônego Lima Sucupira, 410 - Serrinha em Fortaleza no Estado do Ceará. A estrutura organizacional administrativa e pedagógica da instituição é composta pela equipe gestora composta pela diretora Sra. Silvia Helena Viana de Almeida, vice-diretora Sra. Kátia Cibelle Rabelo de Oliveira e secretário Sr. Dimas Rodrigues Dantas Júnior.

Pelo conselho escolar formado pelo presidente, secretário e tesoureiro; contam com três coordenadores pedagógicos; um apoio a secretaria; duas responsáveis pela orientação educacional; um apoio a biblioteca; uma professora para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); corpo

docente e corpo discente; onze funcionários, sendo: duas manipuladoras de alimentos e duas auxiliares, três serviços gerais e dois porteiros para cada turno que fazem revezamento entre si.

A Escola Municipal Waldemar Barroso de acordo com a legislação educacional vigente atende a educação básica nos níveis Fundamental (manhã e tarde) e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA - noite). Atende também o PROJOVEM. O PROJOVEM tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental através da modalidade EJA e qualificação profissional e desenvolvimento de ações visando o exercício da cidadania.

A escola possui 1.017 alunos, de acordo com o levantamento do quadro de matrículas. No Ensino Fundamental há 789 alunos matriculados, sendo 409 no turno da manhã e 380 no turno da tarde. E as matrículas na modalidade EJA e PROJOVEM somam 228 alunos. A escola conta também com 13 atendimentos de alunos no AEE no contra turno; portanto no período em que não estão em sala de aula. As atividades escolares acontecem no período de 200 dias letivos organizados pelo calendário de acordo com a Secretaria Municipal de Educação do Ceará (SEDUC).

A escola conta com o Programa Mais Educação que busca favorecer o desenvolvimento dos educandos oferecendo oficinas de Letramento e Matemática. Há outro projeto como a organização da Biblioteca onde os alunos se disponibilizaram para catalogar os livros e a cuidarem da relação dos livros que são emprestados aos alunos da escola. A intenção desses projetos é desenvolver a conscientização e sensibilização na comunidade escolar e da sociedade de modo geral e na contribuição para uma formação integral dos estudantes visando o pleno desenvolvimento dos alunos.

A escola conta com 12 salas de aula, biblioteca, pátio da cozinha usado como refeitório, sala dos professores e sala de apoio pedagógico, secretaria, diretoria, banheiros femininos e masculinos, almoxarifado, uma quadra esportiva coberta, pátio de recreação que atende as atividades de educação física e onde os alunos realizam atividades livres nos tempos propostos. Conta ainda com o sistema de segurança eletrônica que pode ser acompanhado pelos órgãos públicos e/ou pela instituição.

#### **4.1. Primeiros Desafios da Gestão Democrática** **Encontrados na Escola**

A clientela da escola atende em sua grande maioria famílias de baixa renda e famílias desestruturadas e diversificadas e que muitas vezes não se fazem presentes na vida escolar de seus filhos, resultando em uma educação deficiente quando se fala no compromisso pela formação e desenvolvimento integral dos alunos. Os alunos da escola pertencem a essa comunidade e demonstraram certa resistência com a investigadora dessa pesquisa por se tratar de uma pessoa nova na escola que dedicava um tempo à direção, permanecia na sala dos professores, na secretaria e circulava nos entornos da escola fazendo observações e conversando com outras pessoas que se fizeram presentes no local.

Percebe-se durante as observações que a instituição de ensino analisada sofre com problemas de infraestrutura externa e internamente. A escola localizada no bairro Serrinha sofre com as desigualdades sociais, carência de recursos de saúde e urbanismo, subempregos e moradias de má qualidade. Não foi presenciado ato de violência entre os pais, alunos, corpo docente e administrativo, porém foram relatados durante as visitas que esse é outro aspecto que apresenta problemas manifestados nos entornos da escola e torna-se perceptível pela inconsciência de alguns envolvidos.

## 4.2. Projeto Político Pedagógico Escolar

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o objetivo dos projetos planejados durante o ano letivo é

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PPP, 2015 p. 35)

O Projeto Político Pedagógico da escola foi disponibilizado pela diretora através do *e-mail*. A versão impressa encontrava-se com uma aluna de outro curso da UECE que também estava realizando uma pesquisa na escola em outro turno e com outras observações realizadas. Isso mostra como a diretora não evita ou se limita para apresentar os documentos da escola.

Segundo o PPP (2015), *a proposta pedagógica da escola está fundamentada na responsabilidade de educar com seriedade e compromisso com a formação de cidadãos determinados na construção de uma sociedade mais humana e mais justa.*

O projeto da escola foi elaborado através de discussões com pais, alunos, professores, funcionários e equipe gestora. Em 2013 foram realizadas algumas adaptações necessárias orientadas pelas Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza. O PPP define com ações pedagógicas para serem exercidas na Escola Municipal Waldemar Barroso. O objetivo do projeto é possibilitar

a máxima qualidade no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de uma escola pública que atenda às exigências da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e às exigências da comunidade. No entanto, o Projeto pode, ao longo do tempo, sofrer modificações e correções para o seu enriquecimento e o da própria escola, visto que ele não é um documento rígido, mas uma linha, um caminho articulador para melhorar a nossa atuação junto ao corpo discente promovendo, portanto, uma verdadeira cidadania. (PPP, 2015, p. 64)

Esse projeto norteia os aspectos sociais, econômicos, financeiros e educacionais, além de definir a escola que a comunidade escolar almeja e busca transformar a sociedade trabalhando o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos através de atitudes efetivas das práticas pedagógicas da escola. A elaboração dos objetivos e finalidades da escola, realizados democraticamente como sugere a LDB, promovem eixos norteadores que buscam a formação consciente e participativa da sociedade.

O PPP (2015, p. 67) da escola tem como objetivo geral estabelecido:

Contribuir para a formação de uma escola democrática e planejada, onde todos possam se integrar e sentir-se motivados a realizar um trabalho pedagógico eficiente, que proporcione melhoria do processo educativo e na qualidade de vida dos educandos.

O processo de construção do conhecimento e desenvolvimento da educação é construído através da elaboração e absorção de conceitos aprendidos. Os alunos da escola são os principais sujeitos que merecem um ambiente acolhedor que produza saberes necessários para a elevação da realidade social.

### 4.3. Envolvimento da Comunidade Escolar

O PPP (2015) da escola estabelece metas e ações na Escola Municipal Waldemar Barroso que indicam como as relações devem acontecer. O desempenho dos alunos não depende exclusivamente das aulas e conteúdos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O conhecimento acontece também com os fatores externos ao ambiente escolar e através de relações estabelecidas entre a comunidade escolar.

A socialização do Regimento Interno da escola e do PPP é uma ação que faz parte dos procedimentos para o funcionamento da escola e materializar a parceria escola e comunidade. Para intensificar a interação entre escola e comunidade, buscam retomar no início do ano letivo normas e procedimentos para o funcionamento da escola e prever no calendário escolar as atividades culturais que serão comemoradas durante todo o período letivo.

Os responsáveis pelos alunos e pessoas da comunidade escolar podem solicitar reuniões e esclarecimentos com o núcleo gestor que serão atendidos de acordo com a disponibilidade de horários.

A escola incentiva a formação do grêmio estudantil enquanto participação dos alunos. Porém através de relatos do presidente do Conselho Escolar não houve formação do grêmio estudantil no ano letivo vigente por que os alunos não se sentem atraídos para participar desse colegiado. Os alunos tem autonomia para organizar atividades esportivas e culturais dentro das normas estabelecidas.

Essas atividades acontecem nos turnos manhã e tarde, períodos em que o Ensino Fundamental atua. Na modalidade EJA não se percebe nenhum interesse dos alunos em relação ao envolvimento com a escola. Trabalha-se com os alunos conceitos importantes, como respeito, disciplina, responsabilidade, ética e outros.

As relações entre escola e família podem ser fortalecidas através de palestras de conscientização e cursos, participação dos pais e responsáveis na escola por meio de reuniões. Pôde-se perceber através de conversas no cotidiano da pesquisa que as relações entre escola e família precisam ser fortalecidas e isso poderá se dar com uma maior interação entre os envolvidos com a escola.

## 5. RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA

Esta sessão possui o objetivo de apresentar e discutir as sete entrevistas, sendo uma com a diretora, um coordenador, um docente, um funcionário e três alunos da Escola Municipal Waldemar Barroso.

### 5.1. Perfil dos entrevistados

A diretora foi entrevistada por representar o núcleo gestor e ser a principal responsável pelas decisões da escola. Nascida em Fortaleza, a professora foi criada no interior do estado durante seus sete primeiros anos de vida. Descobriu no passar dos anos que a área educacional era a que seguiria por considerar a Pedagogia como a decisão certa de sua vida.

O coordenador entrevistado foi escolhido por conveniência e disponibilidade de horários. O entrevistado é casado, tem 51 anos de idade e afirma ter trabalhado a vida inteira na área educacional informal, na militância dos movimentos sociais, na pastoral de menores realizando trabalhos com meninos de rua e somente no ano de 2010 entrou para a escola formal.

A professora escolhida para a realização da entrevista foi escolhida por estar na escola desde o ano de 1992, o que mostra uma experiência e conhecimentos sobre a escola por ter acompanhado por mais de duas décadas.

A funcionária entrevistada foi a Manipuladora de Alimentos do turno da noite que se mostrou solícita e disponível para responder a entrevista apesar de apresentar certa desconfiança em relação à pesquisa.

Na entrevista com os alunos, a pesquisadora se apresentou e questionou sobre a opinião dos educandos em relação à participação deles na gestão da escola. A princípio os alunos mostraram certa resistência para responder ou conversar e pediram para responder as questões da entrevista de maneira escrita. Assim foi realizada em sala como aplicação de questionário com três alunos do EJA enviados pelos professores para a sala onde a pesquisadora se reuniu com eles.

## **5.2. Entrevistas com a Comunidade Escolar**

As entrevistas com a comunidade foram realizadas nos ambientes da escola ocorridas no período de estágio. A análise dos resultados é baseada com as observações e entrevistas realizadas com os integrantes da escola. As perguntas realizadas buscavam perceber a participação das pessoas da comunidade escolar nos processos decisórios da escola e identificar o perfil dos entrevistados de acordo com suas percepções.

A direção da escola além de tratar das questões burocráticas trata de assuntos pedagógicos como foco central. Portanto suas decisões devem ser orientadas pedagogicamente e analisadas para afirmar se o que está sendo decidido atinge positivamente o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Além disso, por ser uma escola pública é regida pelo município. Segundo Libâneo (2013, p. 96)

O diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na

escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos.

Na entrevista com a diretora essa relação de dependência do setor público acontece pois “na realidade a gente não tem um ah, a escola pode fazer tudo o que ela quer. Não pode! Em tudo, é as Diretrizes (...). Tem autonomia, mas você tem muita conta a prestar”. A diretora ainda confirma:

Então assim, a gente enquanto escola tem que ter esse olhar macro pra gente saber até onde eu posso ir, pronto eu vou até ali se eu passar eu vou é né ferir as Diretrizes da prefeitura, mas se eu fizer aqui eu não vou ferir, então aqui eu posso. E eu agrado o professor, eu agrado o aluno, então assim, a gente tem uma autonomia bem limitada, mas se você tiver bom senso você consegue levar as coisas.

Percebe-se que a autonomia faz-se necessária na atuação do diretor pela representatividade que essa função tem. Particularmente, a autonomia da direção no ambiente público é limitada em virtude da legislação vigente. Ainda que limitada, a direção atua bem dentro da autonomia que o município oferece.

Esse mesmo conforto é usufruído pela coordenação. O desenvolvimento dessa autonomia torna os sujeitos mais ativos e participativos. O coordenador entrevistado afirma que se a diretora não propiciasse a autonomia nos processos decisórios e encaminhamentos, ele não estaria na gestão. Ele ainda avalia a relação com a gestão de forma muito horizon-

tal onde todos os membros da comunidade podem se colocar; portanto ainda que haja uma hierarquização dos cargos, no trato cotidiano não se percebe.

A direção da escola busca democratizar o seu relacionamento inclusive a margem do horário de trabalho. Ela busca ser presente na escola por acreditar que os problemas precisam ser resolvidos em todos os aspectos que sua função abrange, seja na estrutura, no pedagógico ou na administração. Assuntos como atendimento aos pais, indisciplina dos alunos e relações com os professores fazem parte da rotina diária da diretora.

Então assim, a gente tem uma escala de trabalho, mas as vezes acaba que você sai da escala por que tem um problema A, um problema B e hoje eu preciso ficar ou eu não deu pra eu ficar por quê (...) então assim, a minha rotina não é... é bastante puxada *né*. A gente tem que ter um olhar no pedagógico, tem que ter na administração, na coisa que quebra, na estrutura

Sobre a questão de partida; portanto a participação da diretora nas decisões da escola, percebe-se uma atuação muito forte o que não poderia ser diferente tendo em vista as exigências do cargo.

Eu que resolvo. É ou resolvo com a secretaria, com a coordenação ou com os professores, mas a decisão é minha, *né*, então assim, quando a gente vai fazer isso, a gente tem que pesar tudo. Então são coisas que assim no dia a dia a gente tem que filtrar, a gente tem que, assim, é muita coisa, é muita coisa mesmo.

É reconhecido que a diretora busca a descentralização no processo decisório mas “aqui se fala na escola democrática, *né*? Mas as vezes, tem coisas que você não pode ser tão democrática por que também nem todas as pessoas estão

prontas para a democracia”. Conforme observado em campo, ela busca a opinião da equipe pedagógica, mas a decisão final é dela.

Em relação ao primeiro objetivo secundário, percebe-se a participação da diretora com a sua equipe notadamente com a chegada dos recursos públicos. Todavia essa participação é limitada.

Lógico que chega a verba da escola, a gente olha vai chegar a verba da escola, além de papel, de caneta, o que é que vocês acham que a gente (...) as lousas estão ruim, pronto. Então nós vamos mudar as lousas (...) mas certas coisas não pode deixar muito aberta, tem que ter uma democracia, mas assim.

Em relação ao segundo objetivo secundário percebe-se uma discordância entre a atuação da diretora e sua fala. Ora a direção orienta seu docente de forma direta e objetiva ora a prática cotidiana da diretora não representa seu discurso conforme observação em campo.

olha professor tá aqui nas Diretrizes, o horário é esse e você fique a vontade, você fica se você quiser e pronto. (...) a gente tem que agir, não é com autoritarismo, não professor, você fique a vontade, mas o horário da escola é esse (...) Não da pra gente agir todo o tempo democraticamente.

As atribuições do coordenador pedagógico consistem em assessorar, apoiar e avaliar as atividades do corpo docente e acompanhar o relacionamento e comunicação com os pais e a comunidade, além de interpretar a avaliação dos alunos.

O coordenador entrevistado na escola exerce as funções pedagógicas, porém ele revela assumir também atividades que interferem na dedicação total a sua área específica tendo que dar conta da escola em outros âmbitos.

Teoricamente, o coordenador pedagógico ele dá apoio aos professores. Todo apoio pedagógico, de acompanhamento, de orientação, de sugestões e teoricamente o papel do coordenador pedagógico é esse. Só que pela estrutura da Secretaria de Educação não nos permite que esse conforto de acompanhar os professores, então a gente faz a gestão da escola, então a gente tem uma grande carga horária destinada também pelo acompanhamento dos meninos, de sala de aula, de disciplina, de notas, de conversar com os pais, então a gente flutua entre o acompanhamento do professor e o acompanhamento da gestão da escola, do cotidiano da escola que chega até a merenda, até porteiro, então a gente tem que observar e acompanhar a escola como um todo.

A organização do trabalho pedagógico requer dedicação e envolvimento com os membros da comunidade escolar. Portanto percebe-se que esse envolvimento resulta em realizações bem sucedidas com o foco central em seus educandos.

Ao analisar o ponto de vista do coordenador em relação a nossa pergunta de partida: qual a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões da escola? O discurso do entrevistado se concretiza ao afirmar que:

a gente só não faz muito essa parte de administrativa, orçamentária, de prestação de contas por que essa parte é mais com a secretaria, parte financeira e o Secretário e a Diretora assumem isso, mas toda a questão da gestão da escola como um todo a gente acompanha.

Com base no afirmado acima o coordenador assume autonomia no processo decisório da escola uma vez que reforça ao justificar sua presença na gestão da escola: “eu não estaria na gestão se eu não tivesse uma diretora que não me desse autonomia. De tá decidindo, de tá encaminhando as coisas né”

A entrevista do coordenador nos faz perceber que o discurso da diretora não é tão ríspido na prática como ela acredita, pois a autonomia é um princípio descentralizador que permite os membros da escola estarem envolvidos.

A professora foi escolhida pela pesquisadora para ser entrevistada por compor a equipe pedagógica da escola há quase 21 anos e por ter vivenciado algumas mudanças ao longo do tempo. A docente julga a comunidade escolar participativa pelo fato de representarem uma equipe que trabalha unida.

aqui na escola tudo funciona por que todo mundo trabalha junto. Você não vê ninguém esperando que o outro vá fazer. Aqui todo mundo, quem tá na hora tem que resolver, se for gestor, se for coordenador, então a gente não tem tanto problema com isso não. Todo mundo aqui chega junto. Eu faço isso e aquilo. Quem tiver resolve o problema.

Questionada sobre os pontos positivos e negativos do desempenho da diretora nas decisões da escola.

Eu acho que um gestor é muita coisa. Tem que tomar decisão e não puder errar. Ele é pressionado pela comunidade, pela gestão municipal. É uma coisa que eu acho muito delicada. (...) uma autonomia vigiada, digamos assim. Tem autonomia pra você resolver problemas e esse problema não saia daqui (...).

Percebe-se, pela afirmação, que essa autonomia é vigiada pelo poder público, pois as Diretrizes são a base para execução dos trabalhos e exercícios da escola, pela comunidade escolar, pais, alunos, equipe pedagógica. O diretor exerce um papel de presença significativa por representar a escola em todas as suas vertentes. Portanto o discernimento nas decisões deve ser objetivo para toda a comunidade escolar.

A democracia na escola pública está subordinada às decisões da gestão pública pelo poder que tem nas deliberações e resoluções da escola. No discurso da educadora percebemos pela expressão que as decisões relevantes na vivência da comunidade escolar permaneçam.

você vê as coisas avançando, melhorando e quando você vai se animando, lá vem tudo voltando de novo. Parece que as coisas não podem continuar, né. Então falta de investimento não seria mais o problema, mas falta de continuidade. As coisas são certas tem que continuar com inovação, lógico. As que tão dando certo tem que continuar.

Afinal, de quem dependem essas decisões? A diretora tem uma autonomia limitada e conseqüentemente junto a sua equipe pedagógica, o poder público não vivencia as realidades da escola e nem todos tem o poder de vez e voz em suas exposições.

A funcionária entrevistada foi breve em suas respostas, porém acredita que a escola é bem administrada e que a estrutura da escola abrange todos para uma educação justa onde atuem em conjunto.

O que pode perguntar, pergunta. O Diretor é o tudo da escola, ou melhor, acho que é um conjunto. Escola sem professores, pais, alunos, diretor, coordenadores, funcionários não é escola e não existe. Se não, pra quê toda essa estrutura?

Contudo temos uma afirmação em seu discurso que a gestão da escola é centralizadora. A pesquisadora percebeu pelas observações e por fragmentos de sua entrevista, a funcionária ausentando-se das decisões da escola, por acreditar que as decisões são tomadas pela gestão da escola “O Conselho funciona. Eles sentam e ficam conversando e decidindo as coisas da escola”.

Após a apresentação de análise dos resultados apresentar-se-ão as conclusões dessa investigação.

## **REFLEXÕES A CERCA DAS ENTREVISTAS: CONCLUSÕES**

A democratização da escola pública, apesar de ser sancionada por lei, ainda está muito distante de ser apreciada positivamente na prática como pode concluir. A autonomia da gestão escolar pública tem uma grande dependência dos órgãos públicos. Prestação de contas é exemplo de uma barreira encontrada pela diretora quando se fala em democracia na escola. Enquanto o coordenador acredita que sem ela não trabalharia. Esse é um fato importante por que apresenta algumas das divergências encontradas no desenvolvimento dessa pesquisa.

A pergunta norteadora dessa investigação apresenta o objetivo: qual a participação efetiva das pessoas da comunidade escolar nas decisões da escola? Pode-se perceber que os discursos apontam a gestão da escola Waldemar Barroso participativa e permissiva de autonomia da equipe pedagógica, porém a participação dos pais e dos alunos deixam a desejar. O grêmio estudantil não existe -pelo menos no ano vigente em que essa pesquisa foi realizada- enquanto os pais só se fazem presentes na vida escolar do aluno e não nos processos decisórios.

Os objetivos específicos que sustentaram o objetivo geral foram: como acontece o trabalho do processo de decisão na escola e qual a visão das pessoas da equipe pedagógica no processo de decisão da escola. Portanto como consideração destacamos que o processo de decisão da escola é contraditório ora a diretora afirma ser a pessoa que tem a decisão final ora a equipe aponta que a diretora é descentralizadora e que as decisões são tomadas com autonomia.

Diferentemente do próprio discurso da diretora sua gestão não é democrática. Por acreditar que esse é um processo muito complicado e afirmar que nem todas as pessoas estão prontas para a democracia, a diretora trata do tema com propriedade e busca implementá-lo. Contudo a atuação dos órgãos colegiados não é regimentada, a ausência do grêmio estudantil e os pais dos alunos não participam efetivamente das atividades escolares.

A direção apresenta também uma grande dependência financeira do município. Mesmo acreditando que não podem agir democraticamente o tempo todo, faz questão de reunir os docentes e questionar o que acreditam ser preciso para comprar com a verba que chega para a escola. Juntos, gestão e docentes, decidem o que adquirir e o que é melhor para a comunidade escolar.

A professora participante da pesquisa destaca a importância da direção na gestão democrática da escola. A docente afirma ter sentido diferenças com a diretora em sua chegada no ano de 2013 porém hoje sente que formam uma equipe e isso reflete em um bom relacionamento dentro da escola. Ela acredita que a diretora não pode errar por ser pressionada pela comunidade, pela gestão municipal e assume que esse é um assunto delicado.

Este trabalho foi muito importante para a formação da pesquisadora. Para além dos benefícios do estágio curricular já mencionados, realizar uma investigação científica no campo possibilita a visão do conteúdo estudado em sala de aula. Além disso, vivenciar as oportunidades e desafios no ambiente público fortalece a formação do profissional em Educação. Especialmente essa pesquisa onde se pode perceber uma dicotomia entre a fala e a atuação.

A realização deste trabalho encontrou apenas duas limitações. A primeira de ordem temporal, uma vez que não foram investigados os pais dos alunos do EJA. A ausência dessas entrevistas foi motivada pelo turno noturno e pelos pais não participarem das atividades da comunidade escolar.

A segunda limitação por parte dos próprios alunos e da funcionária, onde se percebeu alguma resistência na resposta das entrevistas. Essa resistência pode estar associada a atuação prévia da pesquisadora junto a direção e coordenação escolar e a possibilidade da pesquisa servir de informações para a escola e não de cunho estritamente acadêmico-científico.

Essa temática não se limita com esta investigação; e nem é essa a pretensão. Ao contrario abre margem para estudos como a gestão democrática na rede pública estadual ou no ensino superior. Pode-se ainda ser realizada uma análise comparativa entre uma rede pública e uma rede privada no tocante a gestão democrática e quem sabe identificar e/ou analisar o perfil do gestor democrático na educação.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CURY, C. R. J. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

CURY, C. R. J. O princípio da gestão democrática na educação: Gestão democrática da educação pública. **Gestão democrática da educação**. Boletim 19. Outubro 2005. Salto para o Futuro. Tv Escola. Ministério da Educação.

DOURADO, L. F. Gestão da educação escolar. **Curso técnico de formação para os funcionários da educação**. Profuncionário. Ministério de Educação. Secretaria de educação Básica. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de educação a Distancia, 2006.

FONSECA, J. P. da; NASCIMENTO, F. J.; SILVA, J. M. da. Planejamento Educacional Participativo. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. 1995.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola**: princípios e preposições. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Rev. Ampl. São Paulo: Heccus 2013.

LÜCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARTINS, J. do P. Administração escolar. São Paulo: Atlas, 1991.

NADAL, P. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas: para a educadora paranaense, somente uma escola bem dirigida obtém bons resultados. **Entrevista**. Gestão Escolar. Formação. Diretor. Disponível em < <http://gestao-escolar.abril.com.br/formacao/toda-forca-lider-448526.shtml>>. s/d. Acesso em 08/09/2015.

NEGRINI, S. M. Gestão Democrática da escola pública: uma relação teórico-prática. Faculdade Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho-FAFIJA PDE. 06/06/2011. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/65-4.pdf>>.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de. DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação. 2010. Políticas e Gestão na Educação. Disponível em <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)>.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2012.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Walde-  
mar Barroso. Fortaleza, 2015.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. Secretaria da Educação Básica do Ceará. Governo do Estado do Ceará. **Gestão para o sucesso escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. p. 168.

SILVA, J. B. da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**. v. 8, n. 1. 2007, Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília-SP, p. 21-34.

SOUZA, D. Q. M. de. Gestão democrática da escola pública: desafios e perspectivas. 2008. VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas (CIAVE). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Anais...** Disponível <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328\\_174.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328_174.pdf)>. pp. 3776-3789

VEIGA, Z. de P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I. P. Alencastro *et al.* **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas/SP: Papirus, 1998.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

# EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA NAZARÉ FLOR, ITAPIPOCA-CE

Alexandra Pedrosa Monteiro<sup>1</sup>

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender o funcionamento e os objetivos da Escola do Campo Nazaré Flor, localizada no Assentamento Maceió, em Itapipoca, Ceará, bem como analisar as contribuições da escola na vida dos camponeses. A metodologia adotada na presente pesquisa é de natureza qualitativa, visando compreender o funcionamento da escola do campo e seu impacto na vida dos jovens estudantes e da população camponesa. A partir do estudo e da vivência junto ao Maceió e a escola foi possível perceber que a criação das escolas do campo, além de fornecer uma educação voltada para a realidade da juventude camponesa, também facilitou a vida dos jovens que, em sua maioria, precisavam se deslocar para as escolas, as quais muitas vezes estava há quilômetros de distância. As conquistas das escolas do campo também são de fundamental importância para reforçar o modo de vida camponês, que durante muitos anos foram esquecidos e marginalizados pela sociedade. Foi possível perceber que há uma íntima relação entre a proposta adotada pela Escola do Campo com a Agroecologia presente no currículo da escola. Identificou-se que não existe um banco de sementes no Assentamento, ficando a proposta de criação para a escola, construir esse projeto junto com educadores, educandos e camponeses. O banco de sementes também contribuiria para transição agroecológica.

**Palavras-chaves:** chaves: educação do campo, formação, escola.

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Econômicas (UFC), Especialização em Gestão Pública Municipal (Unilab), Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC). Email: alexandramonteiro6@hotmail.com.

## Abstract

The present work aims to understand the functioning and objectives of the Nazaré Flor Field School, located in the Maceió Settlement, in Itapipoca, Ceará, as well as to analyze the contributions of the school in the life of the peasants. The methodology adopted in this research is qualitative in nature, aiming to understand the functioning of the rural school and its impact on the lives of young students and the peasant population. From the study and the experience with Maceió and the school it was possible to perceive that the creation of the rural schools, besides providing an education focused on the reality of peasant youth, also facilitated the life of the young people who, in the majority, needed. The achievements of rural schools are also of fundamental importance to reinforce the peasant way of life, which for many years were forgotten and marginalized by society. It was possible to perceive that there is an intimate relationship between the proposal adopted by the School of the Field and the Agroecology present in the curriculum of the school. It was identified that there is no seed bank in the Settlement, leaving the proposal of creation for the school, building this project together with educators, learners and peasants. The seed bank would also contribute to the agroecological transition.

**Key-words:** field education, formation, school.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação no meio rural, desde sua implantação dava-se de maneira descontextualizada da realidade vivida na área, replicando o ensino das cidades, sem nenhuma adaptação pra os jovens estudantes do campo. A política educacional que existia até a criação das escolas do campo inferiorizava o campo, apresentando o camponês como atrasado ou não moderno e dependente do urbano.

Nas áreas de assentamento, a população camponesa, através de suas lutas pela terra, suas mobilizações e contato com movimentos sociais, perceberam a necessidade e a importância de se ter uma educação voltada para o seu modo de vida, configurando-se assim o movimento da educação do campo, que reúne camponeses, movimentos sociais, sindicais e da educação popular, os quais começam a se mobilizar e reivindicar por educação do campo. Dentre estes, destaca-se a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Ceará, pois, além da luta pela terra, por reforma agrária e pela afirmação da agricultura camponesa, lutam também pela criação de escolas voltadas para a realidade do campo, como a Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), no Assentamento Maceió, local desse estudo.

O Assentamento Maceió localiza-se no Distrito de Marinheiros no Município de Itapipoca, região Norte do Estado do Ceará e pertencente ao Território dos Vales do Curu e Aracatiaçu, a uma distância de 186 km da cidade de Fortaleza e 60 km de Itapipoca. O Assentamento Maceió ocupa uma área total de 5.844,72 hectares, compreendendo zona praia, pós-praia, campos de dunas, lagoas, riachos e dunas de tabuleiro. Da área total, 699,488 destes hectares consistem em uma área efetiva de preservação permanente (CETRA, 2000).

A área do Assentamento envolve doze comunidades: Maceió, Apiques, Córrego da Estrada, Coqueiro, Jacaré, Humaitá, Bode, Mateus, Córrego Novo, Bom Jesus, Barra do Córrego e Lagoa Grande. Destas, apenas as comunidades Apiques e Maceió possuem faixa litorânea.

O Assentamento é composto por aproximadamente 1.200 famílias, sendo 354 assentadas, ou seja, que possuem cadastro no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e o restante são famílias não-assentadas, totalizando uma população de, aproximadamente 5.000 pessoas. As famílias não-assentadas são formadas por familiares dos assentados efetivamente e são chamados de agregados.

A história desse Assentamento é marcada por diversas lutas pela permanência na terra, principalmente com empresários que queriam tomá-la com objetivos contrários aos dos moradores camponeses. A faixa de praia é muito visada pela especulação imobiliária e implantação de parques eólicos, no entanto os moradores lutam e resistem contra essas iniciativas.

Vale ressaltar que este assentamento foi o primeiro de reforma agrária de zona costeira do estado do Ceará e, atualmente, é a única praia preservada do litoral cearense, por isso a resistência dos moradores em impedir a construção de complexos turísticos e campos de energia eólica.

Diante dessa trajetória histórica os camponeses também lutam contra a precariedade física e pedagógica das escolas e buscavam um novo projeto de educação, que atenda não o campo do agronegócio, mas sim dos agricultores familiares e camponeses. Demandavam escolas que contemplassem as perspectivas e necessidades dos sujeitos camponeses. Assim, se faz importante um estudo acerca da educação do campo, de modo a compreender como se deu o processo e visibilizar a vida, conquistas e desenvolvimento desse povo acerca da educação do campo.

Mediante essas questões o presente trabalho tem como objetivo compreender o funcionamento e os objetivos da Escola do Campo Nazaré Flor, localizada no Assentamento Maceió, em Itapipoca, Ceará, bem como analisar as contribuições da escola na vida dos camponeses.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia adotada na presente pesquisa é de natureza qualitativa, visando compreender o funcionamento da escola do campo e seu impacto na vida dos jovens estudantes e da população camponesa.

Para Minayo (2006) a pesquisa qualitativa faz um intermédio entre os marcos teóricos-metodológicos e a realidade estudada na prática.

A pesquisa também utilizou levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, visando obter maior conhecimento sobre o assunto.

Segundo Gil (2002, p.44), em quase todos os estudos é exigido um trabalho de natureza bibliográfica. Para Sampieri, Colado e Lucio (2006) o levantamento de literatura é o marco teórico do trabalho científico, a construção de uma perspectiva teórica, uma vez que é nesta etapa que são definidos os conceitos relacionados com os enfoques qualitativos e quantitativos da pesquisa.

De acordo com Fonseca (2002, p.32) a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já elaborado e publicado por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Sobre a pesquisa exploratória, Gil (2002, p.41) afirma que esta tem como objetivo proporcionar maior conhecimento sobre o assunto.

A pesquisa de campo possibilita a aproximação do pesquisador da realidade sobre o local e os sujeitos que estão sendo estudados/pesquisados, construindo assim um conhecimento empírico.

### 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ

A demanda por educação do campo no Brasil surgiu através de questionamentos acerca do modelo de educação rural oferecido até então para os povos do campo, a qual, segundo Arroyo (1999), era desvinculada da realidade vivida pelos camponeses, sem englobar seus saberes, culturas, seus modos de vida, impondo os ensinamentos da cidade no campo, sem nenhuma adequação para a realidade vivida naqueles locais. Até então só se tinha educação rural, a qual se distingue da educação do campo, por ser voltada, de modo geral, para formação de jovens que buscarão trabalhar fora do campo, do assentamento e que, provavelmente, irão “abandonar” a agricultura.

Assim, durante anos de lutas, resistências e reivindicações por terra, os agricultores, camponeses, atuantes de movimentos sociais, principalmente, de áreas de assentamentos, sentiram a necessidade de uma educação contextualizada para os povos do campo. Demandavam-se escolas que não abordassem apenas as disciplinas da grade curricular comum, mas que, além dessas, tivessem disciplinas direcionadas para a realidade camponesa, tratando de questões sociais, políticas, seus modos de vida, cultura, produção, em outras palavras, uma educação que preparasse os alunos para a vida no campo.

Desta forma Caldart (2002, p.154) afirma que:

O nome ou expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do

campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que se pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo.

Esse autor ainda afirma que:

A educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos. O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver, diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (2002, p.30).

Desse modo, a implantação de Escolas do Campo no Ceará foi fruto de muitas reivindicações dos povos campestres e movimentos sociais por acesso a educação pública em seus locais de moradia e com ensino voltado para a realidade deles. No ano de 2007 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), após uma grande mobilização, a qual ocupou o palácio do governo do Ceará, resultou em algumas conquistas, dentre elas, a promessa de construir 12 escolas de ensino médio em áreas de assentamentos. Como afirma Santos (2016, p.3):

As escolas camponesas do MST/CE não se efetivaram diante do consenso e da posição do estado burguês, mas expressamente pela via da luta social, estabelecida por este

movimento social em conjunto com os sujeitos políticos coletivos que o compõem, promovendo diversas manifestações de suas articulações, como: ocupações, marchas, audiências e reivindicações.

A primeira escola do Campo foi inaugurada em abril de 2010 no Assentamento 25 de maio, em Madalena-CE, a Escola de Ensino Médio (E.E.M.) João dos Santos de Oliveira. Atualmente, existem sete escolas do campo localizadas nas cidades de Monsenhor Tabosa; Itarema; Santana do Acaraú; Canindé; Itapipoca; Jaguaretama, Ocara e Madalena. Já totaliza cerca de 1.521 alunos matriculados, dados de 2016, como apresentado na tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de matrículas nas Escolas do Campo do Ceará em áreas de Assentamento

CREDE	MUNICÍPIO	ESCOLAS	2011	2012	2013	2014	2015	2016
2	ITAPIPOCA	EEM Maria Nazaré de Sousa	622	570	400	413	351	325
3	ITAREMA	EEM Francisco Araújo Barros	398	380	425	402	287	278
6	SANTANA DO ACARAÚ	EEM José Fideles de Moura	-	-	-	-	-	96
7	CANINDÉ	EEM Patativa do Assaré	-	-	-	-	-	367
11	JAGUARETAMA	A EEM Pe. José Augusto Régis Alves	130	147	133	167	140	120
12	MADALENA	EEM João dos Santos de Oliveira	181	173	174	202	173	166
13	MONSENHOR TABOSA	EEM Florestan Fernandes	155	133	123	115	104	169
<b>MATRÍCULA TOTAL</b>			<b>1.486</b>	<b>1.403</b>	<b>1.255</b>	<b>1.299</b>	<b>1.055</b>	<b>1.521</b>

Fonte: Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), 2016.

É importante ressaltar que as Escolas do Campo constituem-se como espaço contra hegemônico, uma vez que se estabelecem de maneira diversificada na condução, organização e estruturação da maioria das escolas de ensino regular em áreas camponesas.

Um marco importante na afirmação da educação do Campo foi a criação do Decreto nº 7.352 de 2010, o qual dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A estrutura das Escolas do Campo do Ceará possui o mesmo projeto arquitetônico, diferenciando-se entre si em poucos aspectos. A área de cada escola é de 3.250,72 m<sup>2</sup>

de construção, possuindo salas de aula, sala destinada para a organização dos estudantes, secretaria, salas destinadas à direção e à coordenação pedagógica, almoxarifado, sala dos professores, banheiros, cozinha, refeitório, laboratório de informática, sala de vídeo com projetores, laboratório de ciências equipado, quadra poli esportiva coberta e um pequeno anfiteatro ao ar livre (PPP, 2012). O recurso para sua construção foi proveniente do governo federal, através do MEC, e do governo estadual.

Como se pode verificar no quadro 1, o qual apresenta a grade curricular das Escolas do Campo, além das disciplinas da base comum, como matemática, física, química, biologia e língua portuguesa, inglesa e espanhola, educação física, história, geografia, filosofia e sociologia, o ensino na escola do campo também oferece disciplinas da base diversificada, quais sejam, Projetos, Estudos e Pesquisas; Organização do Trabalho e Técnicas e Práticas Sociais e Comunitárias.

Quadro 1 – Grade curricular das Escolas do Campo.

Área do conhecimento	Base Comum	Base Diversificada	Tempos Educativos
Linguagem e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Projetos, Estudos e Pesquisa	Estudo Individual
	Língua Estrangeira (Inglês)		Oficina e atividades culturais
	Educação Física		Seminário
	Artes		Aula
			Esporte e Lazer
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas	Trabalho
Ciências da natureza e suas Tecnologias	Física		Oficina e Atividades Culturais
	Química		Seminário
	Biologia		Aula
			Estudo Individual

Ciências sociais e suas tecnologias	História	Práticas Sociais Comunitárias	Formação/Mística
	Geografia		Organicidade
	Filosofia		Oficina e Atividades Culturais
	Sociologia		Seminário
			Aula

Fonte: Escola João dos Santos de Oliveira, 2012, p. 43.

Corroborando com isso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, traz que a educação básica, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, que serão complementados em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigidos pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, dos valores, dos educandos envolvidos. No artigo 28 da mesma lei, é dito que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. Conteúdos curriculares e metodológicos apropriadas às reais necessidades e interesses de alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação de calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.
- III. Adequação à natureza do trabalho na Zona Rural (BRASIL, 1996).

A Pesquisa e Iniciação Científica possui o objetivo de investigar os problemas da realidade e garantir que os alunos se apropriem dos fundamentos e métodos de iniciação científica, a fim de elaborar um trabalho de conclusão de curso no final do Ensino Médio (PPP, 2012).

O componente curricular Organização do trabalho e técnicas produtivas é uma estratégia pedagógica que articula o conhecimento escolar com o trabalho produtivo, buscando a relação teórico-prática. É nessa disciplina que mais se utiliza o campo experimental para aplicar os conhecimentos adquiridos na prática, utilizando eixos articuladores: agroecologia, soberania alimentar e sustentabilidade ambiental.

As Práticas Sociais e Comunitárias caracterizam-se pela integração da escola com a vida dos camponeses, envolvendo-os na participação social, política e cultural.

Os componentes curriculares, que envolvem a pesquisa como estratégia pedagógica, unem a teoria à prática e são elos integradores entre as áreas do conhecimento escolar e a efetiva realidade, uma vez que desenvolverão pesquisas, trabalho produtivo e intervenção social.

### **3.1. A Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor)**

A inauguração da escola aconteceu em Julho de 2010 e o funcionamento teve início no mês seguinte. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012, p. 5) a função da escola é:

A Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) tem como função: Proporcionar o direito a educação de Ensino Médio Integral e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos aos educandos/as das áreas de reforma agrária e comunidades vizinhas, visando à formação integral e a intervenção na realidade no sentido de sua transformação. Como Escola do Campo é “definida pela sua vinculação às questões inerentes, à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de

projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”.

A escolha do nome da escola se deu em homenagem a uma moradora do Assentamento (Comunidade Apiques), agricultora, militante, defensora dos direitos sociais e poetisa, Maria Nazaré de Sousa, a qual era uma liderança na luta pela conquista do território do Maceió. Assim, o nome da escola ficou Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, mais conhecida como Escola do Campo Nazaré Flor. Atualmente é a escola de maior porte dentro da área do Maceió, oferecendo Ensino Médio Integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após a construção da escola, foi feita uma proposta de elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP), lançado em 2012. A elaboração do PPP envolveu diversos sujeitos em alguns encontros, buscando discutir e definir as diretrizes da escola. Dentre os sujeitos que participaram citam-se: camponeses das comunidades Apiques, Córrego da Estrada, Bom Jesus, Maceió, Jacaré; Faculdade de Educação de Itapipoca, vinculada a Universidade Estadual do Ceará (UECE); representante do setor de educação e da direção do MST e representações de entidades de dentro do Assentamento; ONGs como Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador - CETRA e Congregação Notre Dame (PPP, 2012).

No PPP consta a missão, visão e valores, histórico e caracterização local e da escola, currículo escolar, composição da gestão escolar, espaços escolares.

## 4. RESULTADOS

Com os estudos bibliográficos acerca do assunto e com uma pesquisa de campo realizada no Assentamento foi possível obter alguns resultados, que serão apresentados nesta seção.

A infraestrutura da Escola do Campo Nazaré Flor é muito boa, fornece conforto para os alunos, por meio de salas de aula bem equipadas, laboratório de informática, quadra esportiva, acesso à internet, biblioteca, cozinha para preparar a alimentação fornecida, há hortas e um laboratório Campo Experimental, anexo à escola, onde há diversas mudas, espécies de plantas nativas, animais, possui também uma mandala e uma casa ecológica construída de materiais recicláveis como garrafas pet, garrafas de leite e papelão.

De acordo com o PPP (2012), o campo experimental é um território de ensaio, experimentação, pesquisa, construção de novas alternativas tecnológicas apropriadas, organização coletiva, cooperação para o trabalho, experimentação do novo campo em construção: da agroecologia, da sustentabilidade ambiental, da soberania alimentar, da convivência com o semiárido, da resistência cultural, um espaço educativo e pedagógico “novo”.

**Fotos:** Casa Ecológica e Mandala no Campo Experimental da escola Nazaré Flor.



Fonte: Autora, 2016.

As atividades desenvolvidas no campo experimental são concebidas na perspectiva agroecológica: recuperação de áreas degradadas, compostagem, minhocário, sistema de produção de mandala, casa ecológica, criação de aves e porcos.

Essas atividades são referentes à disciplina Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas. A carga horária semanal dessa disciplina é de quatro horas, em geral divididas em duas aulas dentro da sala de aula para explicação de conceitos e duas horas fora, desenvolvidas não só na área da escola como em outros locais do Assentamento.

É um desafio para a escola desenvolver essas disciplinas, por meio de pesquisas e práticas, visto que não obtiveram formação de graduação pra isso. Por isso, se faz necessário formações contínuas para os professores, técnicos/agrônomos responsáveis pelo campo experimental, mandala e também o corpo gestor.

A produção, fruto do campo experimental deve ser destinada à composição da alimentação escolar ou, também, pode ser dividida com as famílias dos estudantes e utilizada em ações planejadas pela escola (PPP, 2012).

Ainda sobre o aspecto da merenda escolar, a mesma é fornecida por meio de duas políticas públicas, o Programa Nacional de Merenda Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Através desses programas os agricultores fornecem os alimentos para a escola, garantindo a qualidade e geração de renda para os agricultores. No entanto, esse fornecimento dos agricultores do próprio Assentamento está bastante reduzido, gerando descontentamento nos moradores, como relatado na fala de uma moradora:

A escola do campo quando ela chegou aqui, no PPP da escola, diz que era pra o fornecimento de alimentos da escola ser dos agricultores do assentamento, 30%, num sei quantos %, só que infelizmente não é isso, não fizeram trabalho pra dividir, pra plantar no início. Aí vem lá de outros cantos, de Itapipoca, da serra, o próprio movimento devia fortalecer isso, cada ano que passa a escola está deixando mais, tá diminuindo mais. O assentamento doou pra escola do campo

10 hectares de chão, então ali era pra ter um trabalho grande, ali era pra tá cheio de fruteira. Eu acho que no campo experimental era pra levar além dos alunos, os jovens da comunidade, ter um dia lá para incentivar, estimular.

A escola dispõe de transporte escolar, o qual circula pelo assentamento para levar os estudantes à escola. No entanto, foi relatado que o transporte escolar às vezes fica parado por falta de pagamento e que a condição do transporte não é segura para os alunos, principalmente, para as crianças, pois a maioria é “pau-de-arara”.

Também foi possível identificar que o ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento (BRASIL, 2016, cap. 36.3).

A relação entre educação e desenvolvimento sustentável já é bastante reconhecida entre pesquisadores. O desenvolvimento sustentável se constrói de indivíduos detentores de conhecimento para que possam tomar decisões ambientalmente, socialmente e economicamente corretas, por isso se faz importante e necessário o fornecimento e acesso à educação de qualidade.

Pode-se perceber que há uma grande proximidade entre o projeto de Educação do Campo e a agroecologia. Isso foi notado, principalmente no desenvolvimento das disciplinas fora da base comum e decorrente do próprio Assentamento está num processo de transição agroecológica.

Por fim, ressalta-se que a participação ativa na vida da escola dos educadores, educandos, corpo gestor e famílias é preponderante para a execução do Projeto Político Pedagógico e consolidação da Educação do Campo como um dos instrumentos para o fortalecimento e consolidação da reforma agrária no Brasil (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo e da vivência junto ao Maceió e a escola foi possível perceber que a criação das escolas do campo, além de fornecer uma educação voltada para a realidade da juventude camponesa, também facilitou a vida dos jovens que, em sua maioria, precisavam se deslocar para as escolas, as quais muitas vezes estava há quilômetros de distância, sem contar as más condições do transporte escolar, em sua maioria “pau-de-arara”, o qual não oferece segurança para os estudantes.

As conquistas das escolas do campo também são de fundamental importância para reforçar o modo de vida camponês, que durante muitos anos foram esquecidos e marginalizados pela sociedade. Seus modos de vida ainda existem e resistem aos novos modelos impostos pela atual sociedade e é preciso dar a eles condições de reproduzirem seus modos de vida, cultura, política e a educação do campo é um meio para que isso aconteça.

Foi possível perceber que há uma íntima relação entre a proposta adotada pela Escola do Campo com a Agroecologia presente no currículo da escola. É possível afirmar, diante das experiências vivenciadas no Assentamento Maceió, que o mesmo encontra-se no caminho da transição agroecológica, uma vez que além das práticas e ensino desenvolvido na escola, também visualizou-se práticas agroecológicas nas famílias assentadas.

Identificou-se que não existe um banco de sementes no Assentamento, ficando a proposta de criação para a escola, construir esse projeto junto com educadores, educandos e camponeses. O banco de sementes também contribuiria para transição agroecológica.

Ainda há muito que ser feito e desenvolvido nas escolas do campo, porém a sua constituição e seu funcionamento diferenciado já é uma grande contribuição para o reconhecimento de que os modos de vida do campo precisam ser valorizados.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G., FERNANDES, B. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social no campo (Por uma educação do campo)**. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Editora Vozes, 2004.

BRASIL. Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Agenda 21, Capítulo 40. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global/item/720>> Acesso em: 22 de julho 2016.

CALDART, Roseli S. **Educação em movimento**: Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ; vozes, 2002.

CETRA – Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador. **Plano de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Assentamento Maceió**. Itapipoca, Projeto Lumiar/CETRA, 2000.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, C. Fundamentos, percalços e expansão das aborgadens qualitativas. *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. Aveiro: *Ludomedia*, v. 3, p. 17-48, 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO CAMPO DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA (NAZARÉ FLOR). **Assentamento Maceió**. Itapipoca, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa 3ed**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, José Filho A. **As Escolas do Campo do MST/CE como espaço contra hegemônico**. In: I JOINGG - JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1, 2016, Fortaleza. Anais... Disponível em: <<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/AS-ESCOLAS-DO-CAMPO-DO-MSTCE-COMO-ESPAÇO-CONTRA-HEGEMÔNICO..pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

## O DOCENTE E SUAS POSTURAS FRENTE A FORMAÇÃO HUMANA

Fabricia Alves Pinto<sup>1</sup>

Mirlene Alves Martins<sup>2</sup>

Monike Couras Del Vecchio Barros<sup>3</sup>

Rosângela Couras Del Vecchio<sup>4</sup>

### Resumo

A postura docente tendo como foco a formação humana é comum nas Instituições de ensino, pois acredita-se que o professor prima pelo ensino e aprendizado tendo como parâmetro a formação do homem para o meio social e promoção da vida. O objetivo desta pesquisa é estudar a postura do professor sob a perspectiva da formação humana, sendo esse agente da aquisição do conhecimento em diversas áreas (educação, saúde e gestão); assim tem como objetivos específicos apresentar a influência da educação para a conquista da liberdade humana; mostrar a postura do professor frente a perspectiva da formação do ser humano; Identificar segundo Paulo Freire os saberes necessários para a prática educativa. A metodologia adota foi revisão de literatura, onde buscou-se atender as características de cada área. O resultado foi apresentar a temática com foco em diversas áreas e verificou-se que a figura do professor como mediador nesse processo torna-se indispensável na identificação dos papéis assumidos, principalmente quando da utilização dos gêneros textuais em suas áreas no resgate de valores universais difundidos, mas nunca ultrapassados. Aquele educador que se fecha em um mundo de mediocridade e reclamação esquece de encarar a realidade. Conclui-se que a formação profissional, buscando alternativas para a sua prática pedagógica, ainda é o melhor

<sup>1</sup> Especialista em MBA em Administração e Negócios da Faculdade Ateneu;

<sup>2</sup> Pós-graduanda em MBA em Administração e Negócios da Faculdade Ateneu;

<sup>3</sup> Pós-graduanda em Fisioterapia Cardiorrespiratória pela Faculdade Ateneu;

<sup>4</sup> Orientadora da Faculdade Ateneu Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Americana.

caminho para o educador se engajar plenamente e criar um novo perfil profissional. Dessa forma, o educador estará autorizando ou seus educandos a tornarem-se sujeitos de seus pensamentos e de suas elaborações. Independente da área o docente é um agente do conhecimento que proporciona aos discentes a aquisição dos mesmos através da sua prática pedagógica, didática e metodologias adequadas, mesmo sabendo que cada área exige suas especificidades.

**Palavras-chaves:** Postura Docente. Prática Educativa. Educação.

## Abstract

The teaching position focusing on human formation is common in educational institutions, because it is believed that the teacher excels in teaching and learning, having as a parameter the formation of man for the social environment and promotion of life. The objective of this research is to study the teacher's posture from the perspective of human formation, being these agent of knowledge acquisition in diverse areas (education, health and management); thus has as specific objectives to present the influence of education for the conquest of human freedom; show the teacher's attitude towards the perspective of the formation of the human being; To identify, according to Paulo Freire, the knowledge required for educational practice. The methodology adopted was literature review, where it was sought to meet the characteristics of each area. The result was to present the theme with focus in several areas and it was verified that the figure of the teacher as mediator in this process becomes indispensable in the identification of the assumed roles, mainly when the use of the textual genres in their areas in the rescue of universal values diffused , but never outdated. That educator who closes himself in a world of mediocrity and complaint forgets to face reality. It is concluded that professional training, seeking alternatives to their pedagogical practice, is still the best way for the educator to fully engage and create a new professional profile. In this way, the educator will be authorizing or their students to become subjects of their thoughts and their elaborations. Regardless of the area, the teacher is an agent of knowledge that provides students with the acquisition of the same through their pedagogical practice, didactics and appropriate methodologies, even knowing that each area requires their specifics.

**Key-words:** Teaching Posture. Educational Practice. Education.

## 1. INTRODUÇÃO

A principal preocupação do professor precisa ser a de conhecer os processos cognitivos que envolveram a aquisição do conhecimento para em cima dessa questão desenvolver toda a sua prática pedagógica. Independente da área que o docente atua, a metodologia ou didática utilizada para apresentar as informações devem ser adequadas e principalmente que proporcionem ao discente a transformação dessas informações em conhecimento, isso só se torna possível quando o aluno encontra similaridade com o que está sendo apresentado com o seu cotidiano. Muitos são os fatores que possibilitam a aquisição do conhecimento, desde as influências externas até o estado emocional de cada pessoa.

Sabendo que esses fatores existem, Gadotti (1980) nos mostra claramente que o educador precisa estar consciente de seu papel que é o de formador de opinião, que lida com pessoas e que dessa forma necessita aprender a valorizar talentos, aperfeiçoar habilidades e ajudar a fazer com que seus alunos aprendam a viver bem, em harmonia consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar a postura do professor sob a perspectiva da formação humana, sendo esse o agente da aquisição do conhecimento em diversas áreas (educação, saúde e gestão); assim tem como objetivos específicos apresentar a influência da educação para a conquista da liberdade humana; mostrar a postura do professor frente a perspectiva da formação do ser humano; Identificar segundo Paulo Freire os saberes necessários para a prática educativa.

Com base nesses objetivos, pretende-se elucidar a seguinte problemática: O docente é agente responsável na aquisição do conhecimento com foco na perspectiva da formação humana?

Desta forma, a pesquisa se dividiu em cinco seções, sendo a primeira a introdução onde serão apresentados os objetivos, a justificativa da pesquisa e problemática. Na segunda seção serão abordados os referenciais com foco nos objetivos, apresentando a influência da educação para a conquista da liberdade do homem através do conhecimento; mostrar a postura do professor frente a perspectiva da formação do ser humano e identificar segundo Paulo Freire os saberes necessários para a prática educativa. Na terceira seção a metodologia a qual foi revisão bibliográfica e por fim na quarta seção as considerações.

## **2. A CONQUISTA SA LIBERDADE ATRAVÉS DO CONHECIMENTO**

De acordo com Gadotti (1980), o profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de tudo, um profissional do humano, do social, do político.

Um trabalho desenvolvido na perspectiva da formação humana rejeita o discurso preconceituoso, acredita que através do esforço e do desempenho todos são capazes. Esperança é a palavra – chave para motivar o trabalho pedagógico que cresce objetivando criar no aluno uma postura crítica diante da sociedade, independente da área de atuação o docente vai atuar de forma a possibilitar ao outro aquisição do conhecimento, essa é a base.

Para desenvolver um trabalho sob essa égide, o professor precisa conhecer o processo de formação do aluno nos domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

De acordo com Boechat (2000) o que se espera do domínio cognitivo é o conhecimento demonstrado pelo uso da memória; no domínio afetivo, a capacidade de externar a sensibilidade e o bom gosto; no domínio psicomotor, as habilidades manuais e artesanais. Estes três aspectos se inter-relacionam com um todo.

Para entender essa área do processo de aprendizagem dos alunos é necessário que os professores modifiquem a postura diante do pedagógico. Essa postura é facilmente identificada nos docentes de áreas diferentes da educação, tais as que estamos tratando nessa pesquisa como: saúde e gestão, pois conhecer a formação da mente humana; aprender os estágios de desenvolvimento do discente; buscar novas metodologias de ensino; aprender a ouvir o aluno, as suas necessidades; ter uma postura crítica diante da própria prática são algumas das competências que acompanham o cotidiano do profissional da educação, diferente dos educadores de outras áreas que não encontram em sua base o estudo dessas premissas.

Paulo Freire (1999, p.11) fala que “a leitura do mundo preceda a leitura da palavra”. Quanta bagagem os alunos carregam como resultados de suas vivências e nos que não ouvido para ouvir o que eles têm de mais significativo, ou seja, as próprias experiências. Quando o professor passa a escutar mais e consegue interagir trocando experiências, aquela aula técnica passa a ser vista sob um novo olhar. O aluno explorado em suas potencialidades, seduzidos pelo poder da palavra atingirá o objetivo maior que o professor deseja.

Para que ocorra esse processo de sedução pelo discurso o educador precisa valorizar a oralidade. Contar histórias; ler textos argumentativos, narrar crônicas, formar grupos de estudo de autores dos diversos gêneros trocando idéias, são algumas das estratégias que valorizam no educando, o hábito da comunicação oral.

Pode-se citar como prática quando o desenvolvimento do assunto sobre persuasão e argumentação, competências imprescindíveis à resolução de problemas, têm um requintado sistema de comunicações que originam informações variadas aos nossos interlocutores. Aproveitar esses momentos desenvolvendo essa competência, fazer o aluno compreen-

der que existe e que faz parte de um contexto no qual ele deve se posicionar como sujeito desse processo e não apenas como um recipiente de informações, dá-se um grande passo quando o discente consegue entender essa relação.

## **2.1. A Postura Do Professor Sob A Perspectiva Da Formação Humana**

Num tempo em que os valores universais estão esquecidos é imprescindível que o educador busque o resgate desses valores-sabedoria, respeito, solidariedade, humildade, coragem, idealismo são alguns dentre tantos que precisamos construir ao longo do trabalho pedagógico independente da área de atuação, o docente tem por dever educar para a sociedade.

Gabriel Chalita (2003) diz que as grandes histórias de todos os tempos contêm ingredientes imprescindíveis para que a regência da orquestra ocorra da melhor forma possível e os valores universais são alguns dos instrumentos fundamentais ao bom andamento dessa orquestra magnífica que é, sem sombra de dúvida, o cerne da ópera da vida.

Como fica a postura dos educadores, sabedores da real situação de desigualdade social enfrentada pelos discentes, dentro de uma enorme contradição nacional? Enfrentar essa complexa realidade não é algo simples, pois inseridos num conjunto de políticas públicas nacionais clientelistas e assistencialistas, resta cruzar os braços e assistir de camarote a todo esse espetáculo de degradação social?

Nesse processo de crise entra a própria forma de ser da educação. O grande paradigma que durante séculos o ensino buscou, já não atende às metas: “o professor, enquanto detentor do conhecimento transmite aos estudantes que depois devolvem o que “aprenderam” em forma de provas”. Entra o sistema antigo – eu, professor, ensino, os alunos escutam e aprendem – ficou obsoleto. (TIBA, 1998, p.23).

Somam-se ainda outros problemas no sistema educacional: falta de respeito por parte dos alunos, indisciplina, baixa remuneração dos professores que atinge a totalidade do ensino quer seja público ou privado, essas dificuldades já se generalizaram de forma a atingir toda a camada da sociedade.

Diante de tantas dificuldades, a aquisição do saber é possível? Precisa-se acreditar que sim, pois acima de qualquer solução está o sentimento de esperança que todo educador deve possuir e não deixar esmorecer essa chama.

Içami Tiba (1998) aponta como um novo caminho a teoria Integração Relacional que segundo o autor oferece subsídios para que o professor se transforme em um mestre através de três pontos fundamentais que são:

- I. Estar integrado em relação a si mesmo:
  - Sentir-se física, psicologicamente e eticamente bem;
  - Estar capacitado para atingir seus objetivos;
  - Estar receptivo a tudo que possa melhorar ainda mais sua função.
  
- II. Entender o aluno:
  - Considerar a etapa do desenvolvimento na qual ele se encontra;
  - Levantar em conta dificuldades e facilidades específicas no aprendizado;
  - Conhecer-se dos interesses pessoais que possam ajudá-lo no aprendizado.
  
- III. Conhecer o ecossistema vigente:
  - Comprometer-se pela melhoria do ambiente e das condições de trabalho;
  - Estar informado sobre tudo o que possa atingir o professor, o aluno, e seus relacionamentos como: drogas, violência dentro e fora da escola, dificuldades sócio – econômicas, mercado de trabalho e etc.;
  - Praticar cidadania.

Falando assim, pode parecer receita de bolo ou a fórmula para se conseguir como num passe de mágica essa tão necessária postura do educador, mas na verdade são dicas que podem auxiliar bastante a retomada desse processo de ensino e aprendizagem em qualquer área que se apresente.

O professor precisa urgentemente se apropriar dessa capacidade relacional, pois através do planejamento de suas aulas ele pode colocar em pauta a disciplina, a ética, a cidadania, a qualidade de vida etc., transcendendo o conteúdo expresso pela matéria, pela disciplina em si. “Um mestre, ao ultrapassar a função de transmitir um conteúdo programático, ensina ao aluno um estilo de vida que enobrece sua alma” (TIBA, 1998, p.65).

Recentemente, ocorreram depoimentos de alunos que falavam da importância dessa relação mais próxima do professor com o aluno. Diziam-se sem esperança de pensar mais alto em tentar continuar seus planos de vida, colocando o estudo como prioridade e que essa visão mudou após as aulas onde o docente com sua metodologia apresentou que os alunos tinham capacidade intelectual de ir além, concluir uma graduação, pós-graduação e possibilidades de destaque no mercado de trabalho.

O professor ao assumir a disciplina não deve se deixar influenciar pelos rótulos negativos ou a estereótipos que se faz dos alunos, mas sim, devem se preocupar em desenvolver um trabalho humanístico voltado para o crescimento pessoal e individual de cada alunos, pois cada um é um ser diferente com características distintas, com suas próprias limitações. Sabe-se que ao professor exige-se uma rotina desgastante e difícil para que o mesmo tenha esse olhar diferenciado, mas já foi identificado que o impacto do docente na vida do discente através dos seus ensinamentos e exemplos, proporciona um crescimento não apenas a nível de conhecimento mas também de moralidade e entusiasmo. Fazendo uma analogia

entre a profissão de um médico e um professor, diz-se que o médico pode salvar uma vida por vez, mas o professor com suas aulas e metodologia adequadas podem salvar uma turma inteira por aula.

## **2.1. Saberes Necessários À Prática Educativa Segundo Paulo Freire.**

Segundo Paulo Freire (1996, p. 52) “Ensinar não é transferir conhecimento. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto à indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos as suas inibições: um ser crítica e inquirida”.

Para que se possa ensinar o conteúdo, torna-se necessário falar da ética como elemento inseparável da prática educativa, pois a natureza ética da prática educativa deve ser vista como uma especificidade humana. Ser humano, presença faz, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, constata, avalia, valora, decide, rompe. Nesse contexto, no domínio da decisão é que a ética tornou-se inevitável e sua possível transgressão é um desvalor. A melhor maneira de lutar pela ética é vivê-la, vivenciá-la, testemunhá-la aos educandos. Falar em ética significa que o ser humano é um ser condicionado e um ser não determinado. Como ser socialmente histórico é aberto às possibilidades e as mudanças diárias que temos que nos adequar quer seja no trabalho quer seja na vida pessoal.

Destacam-se aqueles que por si mesmo já existem independentes da opção política do educador. A opção por determinada prática educativa é que vai fazer a diferença do ensinar apenas como forma de transferir conhecimentos, para ensinar no sentido de desenvolver possibilidades.

O educador democrático precisa em sua prática educativa ter rigorosidade metódica, ou seja, para atingir os objetos cognoscíveis precisa de um exercício constante de criticidade, o que implica a presença de educadores e educandos questionadores, curiosos, humildes e persistentes. Com esse pensamento, educador e educando vão se transformando em reais sujeitos do processo de construção ensino/aprendizagem. O educador trabalha no sentido do educando pensar certo. Uma das condições primeiras de pensar certo é não estar tão certo das próprias certezas.

Ensinar exige pesquisa. Faz parte da natureza da prática docente a pesquisa, a busca constante. O educador deve abandonar o “achismo” e dar saltos de qualidade, pois pensar certo também significa passar do senso comum para o conhecimento científico, passando também a ser um compromisso do educador com a consciência crítica do educando. Esta postura não invalida o respeito que deve existir aos conhecimentos socialmente construídos pelo educando na prática comunitária, não esquecendo, porém o educador de discutir com eles a realidade concreta da disciplina lecionada. Essa experiência historicamente construída e reconstruída vem marcando os passos da importante e lenta promoção da ingenuidade para a criticidade. Uma das tarefas principais da prática educativa construtiva é o desenvolvimento da criatividade dos alunos, demandando da profundidade na interpretação dos fatos.

A tarefa de refletir sobre a prática docente numa perspectiva crítica leva-se a considerar como primícia básica que: “ensinar não é transferir conhecimento”. Freire (1996, p. 54) O professor, ao entrar na sala de aula deve ir despojado de empáfia, e estar aberto as indagações, à curiosidade, à perguntas dos alunos. Este saber precisa ser apreendido, através da relação professor/aluno, como também precisa ser testemunhado e vivido. Este pensar certo é uma postura penosa que exige do educador uma vigilância constante para evitar

os simplismos e as incoerências. A postura de pensar certo não pode ser confundida com fórmulas preestabelecidas, mas sim encarada com uma rigorosidade metódica.

O professor que optar por levar a sua prática uma postura crítica deve reconhecer-se enquanto ser cultural, historicamente sujeito a mudanças, que precisa conscientizar-se das exigências do ensinar, tais como as citadas por Freire (1996, p.55).

- ensinar exige consciência do inacabamento.
- ensinar exige reconhecimento do ser condicionado
- ensinar exige respeito à autonomia do educando
- ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.
- ensinar exige apreensão da realidade
- ensinar exige alegria e esperança
- ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Em suma a prática formadora tem uma natureza eminentemente ética, que para melhorar a sociedade em que se vive é preciso intervir e acreditar numa prática cheia de possibilidades e não de determinismo. É impossível estar no mundo sem fazer história, sem pensar, sem assumir pontos de vista e é nesse ser inacabado inconcluso que se fundamenta a educação enquanto processo permanente. Afirma Paulo Freire (1996, p.64) “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua conclusão num permanente movimento de busca”.

Nessa busca da melhora de uma prática educativa com o compromisso da mudança, a alegria e a esperança devem estar presentes, pois fazem parte da natureza humana. Uma

pessoa que luta por justiça e decência, que combate as discriminações, acredita que a mudança é possível e levanta a programada a partir do saber fundamental de que mudar é difícil, mas é possível. Pode-se através da leitura do mundo, o saber ingênuo dos grupos populares unirem-se ao saber do educador a um diálogo que desafia o grupo popular a pensar a sua história social. É importante que o educador venha a questionar o poder ideológico que a classe dominante repassa, inculcando nos dominados a responsabilidade por sua situação.

De acordo com Freire (1996, p. 102):“Ensinar é uma especialidade humana e como tal exige: segurança, competência e profissionalismo, comprometimento, liberdade e autoridade tomada de decisões, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e a afetividade”. O educador quando faz a opção pelo autoritarismo nega toda a iniciativa do aluno, a criatividade, a liberdade, a busca pelo desafio. Já o educador que faz a opção pelo compromisso com a autoridade democrática, busca junto ao educando a constatação da responsabilidade, da liberdade que se assume no caminho da autonomia. E nesse processo, o educador não pode separar o ensino dos conteúdos, da formação ética dos educandos. O educador precisa estar em permanente formação científica para que não se desqualifique profissionalmente e tenha força moral para coordenar o trabalho de sua classe. Não é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se o educador não superar permanentemente a dele:

Outro saber que precisa estar sempre presente na formação do educador é da prática educativa crítica como forma de intervenção no mundo. Intervenção que tem a ver com o repasse dos conteúdos de uma forma idônea ou não, bem como tem a ver com a reprodução ou desmascaramento da ideologia dominante. Nem apenas uma coisa, nem outra, estes erros socialmente construídos implicam a compreensão mecanicista da história. Do ponto de vista dominante a ocul-

tação de verdades é uma prática constante. Ao educador cabe a árdua tarefa de estimular habilidades nos educandos que os tornem capazes de observar, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper, de intervir e criticar, para que saibam no futuro condenar as transgressões éticas e não absorvê-las.

Outro ponto importante e fundamental no processo de crescimento do educador é não confundir liberdade com licenciosidade. Os limites colocados de forma coletiva com a participação consciente interativa na relação educador/educando objetiva inserir o educando enquanto sujeito no processo civilizatório. Este aspecto coletivo da participação não despersionaliza, mas funciona como instrumento de construção de individualidade.

“Ensinar exige ainda saber escutar”. Freire (apud, 1996, p.127). Escutar criticamente é a demonstração da capacidade, disponibilidade para a abertura à fala do outro, às diferenças de pensamento do outro. O que não pode diminuir a capacidade do que escuta em discordar, de se posicionar. Quando o educador consegue inserir em sua prática este “saber escutar”, consegue preparar-se melhor do ponto de vista de suas próprias idéias.

“Ensinar exige afetividade”. Freire (1996, p.157). A afetividade não pode andar desvinculada da cognoscibilidade, apenas a afetividade não pode interferir no cumprimento ético da autoridade do educador. Fazendo parte do processo de busca, a afetividade deve estar incluída na estreita relação ensinar/aprender.

É esta percepção do homem e da mulher como seres programados, mas para aprender e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente

te humana, jamais pôde entender a educação como uma experiência fria, sem alma, que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 52).

É importante citar o grande professor Paulo Freire no fechamento deste tópico que a luz do saber desse grande mestre traz conhecimentos fundamentais e significativos na busca de uma prática docente coerente, independente da área, pois a prática docente é uma só e essa precisa produzir um clima onde o educador sintá-se livre para ser curioso livre para cometer erros, livre para aprender do meio ambiente, dos colegas, do professor e da experiência, recapturando a excitação de aprender.

## **CONSIDERAÇÕES**

Trabalhar educação à luz de educadores brasileiros dos mais conceituados como: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Celso Antunes e tantos outros faz crer que é preciso acreditar nela e jamais desistir. A persistência é um valor que se pode aprender. Foi assim que os tópicos sobre a postura do educador e a relação de afetividade, compromisso e ética que ele deve possuir para levar adiante o seu trabalho.

Com esses pensadores se conclui que boa parte da problemática educacional reflete-se na metodologia adotada, mas não apenas isso, em tudo que envolve o homem como ser humano e suas necessidades, onde o docente está diretamente relacionado com a aquisição do conhecimento, podendo potencializá-lo ou não. Defende-se um trabalho que viabilize um sentido crescente de aprendizagem.

Acredita-se que o trabalho docente dando ênfase à análises direcionadas, à leitura de compreensão interpretativa, à crítica sobre assuntos de forma construtiva, assim como ao professor não estar em um patamar longe do seu aluno e assumindo uma postura de parceria, poderá levar o discente a refletir sobre a sua condição humana.

O objetivo geral proposto para esta pesquisa foi estudar a postura do professor sob a perspectiva da formação humana, sendo esse o agente da aquisição do conhecimento em diversas áreas (educação, saúde e gestão); assim tem como objetivos específicos apresentar a influência da educação para a conquista da liberdade humana; mostrar a postura do professor frente a perspectiva da formação do ser humano; Identificar segundo Paulo Freire os saberes necessários para a prática educativa. Desta forma, verifica-se que todos os objetivos foram atingidos onde verificou-se que os fatores predominantes para a promoção social do ser humano e, que esse tipo de pesquisa visa proporcionar um caminho a ser trilhado na busca dessa tomada de consciência por parte dos alunos, para que se sintam como participantes da sociedade e, como todo cidadão, possam ter acesso às informações sobre o mundo e, além disso, ter a possibilidade de articular e organizar esses conhecimentos juntamente com o docente, independente da área de atuação, pois a prática do professor baseia-se em didática, conhecimento e um convite aos alunos a reflexões de como relacionar esse conhecimento apresentado a sua realidade, a sua necessidade.

No que tange a problemática levantada, ou seja, o docente é agente responsável na aquisição do conhecimento com foco na perspectiva da formação humana? Viu-se que ele está diretamente relacionado, apesar de saber que a livre expressão do indivíduo consciente de seus papéis na sociedade e a tomada de atitude no combate à dominação, à opressão e à barbárie só será possível com uma educação antro-po-ética ou humanística.

A pesquisa foi de grande valia para a sociedade científica, pois apresentou-se pontos trabalhando o conhecimento, a aquisição deste conhecimento por parte do discente e o papel do docente frente a essa nova realidade de possibilitar ao educando um crescimento significativo com foco na perspectiva da formação do ser humano.

## REFERÊNCIAS

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. 9ª edição. São Paulo: Editora Gente, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 38ª Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 7ª Edição. São Paulo: paz e terra, 1998.

GADOTTI, **Educação e Poder**: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cartaz, 1980.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo** – a Produção do conhecimento em aula. 3ª edição. Rio de Janeiro DP e A editora, 2003.

OLIVEIRA, Ivone Boechat de. **Por uma escola humana**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Reproarte, 2000. Nós da educação. 1ª edição. Rio de Janeiro: Reproarte, 2002.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo** – como superar os desafios do relacionamento professor – aluno em tempos de globalização. 17ª edição. São Paulo: Editora gente, 1998.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O Ensino da Língua Materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

# AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO EM ORGANIZAÇÕES DO SISTEMA “S”

Marcos Antônio Martins Filho<sup>1</sup>

Ilana Maria de Oliveira Maciel<sup>2</sup>

Rosângela Couras Del Vecchio<sup>3</sup>

## Resumo

O artigo discute a origem e evolução da educação profissional na sociedade e estrategicamente do Sistema “S” embasada em preceitos de abordagens consideradas reprodutivistas, como a tecnicista, focada nos conceitos tradicionais de formação, cujo objetivo é formar e qualificar os trabalhadores no seu ambiente de trabalho, na tentativa de reinseri-los no mercado, se assim convier. Serão comentadas as abordagens teóricas: progressista, politécnica, construtivista, cognitivista, tecnicista e andragógica, ambos com suas peculiaridades, todavia comuns no ato de aprender e ensinar. Baseou-se na busca de respostas sobre os modelos praticados pelo Sistema “S”, quais as abordagens pedagógicas, estruturas essenciais da educação? E ainda, quais os níveis de avaliação de Kirkpatrick são praticados nos programas de educação profissional desse Sistema “S”? A metodologia da pesquisa utilizada, ainda pouco disseminada, foi a quadri-polar, cuja dissertação estabelece um diálogo entre quatro

<sup>1</sup> Marcos Antônio Martins Filho. Professor Associado das Universidade Federal do Ceará- UFC. Doutor em Educação na linha de Avaliação Educacional;

<sup>2</sup> Ilana Maria de Oliveira Maciel. d.Dra. do Programa de Pós Graduação em Educação pela UFC em Avaliação Educacional;

<sup>3</sup> Rosângela Couras del Vecchio. Doutora em Administração pela UNIDA e Doutora em Educação pela Universidad Americana.

polos, a saber: epistemológico ou contextualização histórica e filosófica do objeto da pesquisa, o teórico que promoveu um diálogo entre os autores, o morfológico, ao relatar os modelos de educação profissional e avaliação, e o técnico, o qual puderam se relacionar durante os escritos. Os resultados foram à confirmação das hipóteses de que o Sistema “S” é realmente um formador dos trabalhadores ligados as atividades econômicas congêneres, sendo os modelos concebidos mediante proposições pedagógicas predominantes alicerçadas nas abordagens andragógica e a tecnicista, sendo indispensável observar o paralelo traçado do objeto de estudo em suas nove microestruturas essenciais: visão de mundo, ensino – aprendizagem, educador, educando, metodologia, ambiente, conteúdos, tecnologia e avaliação. Outrossim, percebeu-se ainda as tendências quanto as formas de avaliação utilizadas pelo Sistema investigado segundo modelo de avaliação adotado que foca em quatro níveis: reação, aprendizagem, comportamento e resultados, o que demonstrou claramente ao observar os resultados a predominância nos níveis de reação ou de satisfação dos participantes nas atividades de formação profissional e o nível de aprendizagem para as organizações do Sistema “S” mais desenvolvidas, e que desenvolvem ações educativas seguindo a Lei da Aprendizagem que orienta e obriga instituições, como as do Sistema “S”, a efetuar ações que façam a inserção no mercado de trabalho de Aprendizizes.

**Palavras-chaves:** Educação Profissional, Desenvolvimento, Tendências Pedagógicas, Avaliação de Programas e Aprendizagem Organizacional..

## Abstract

This research approached the professional education in Society in the “S” system based in approach precepts considered reproductive, as the technician, focused in the traditional concepts of education, whose objectives are to educate and to qualify the workers in their work environment, in an attempt to reinsert them in the job market, if it suits. As a propeller of constructive dialog, with the objective of serving as a base in the correlation between theory and practice in the surveying process, the theoretical approaches evoked were the progressive, politechnical, constructive, cognitive, technical and andragogical, both with their peculiarities, though common in the learning and teaching acts. It was based in the answers research about the models used by the “S” system, what are the essential teaching approaches and structures in education? And yet, which Kirkpatrick evaluation levels are practiced in the professional education programs by this “S” system? The research methodology used, yet slightly disseminated, was quadripolar, whose essay establishes a dialog between four poles, known as: epistemological or historic and philosophic contextualizing of the research’s object, the theoretic that promoted a dialog between the authors, the morphologic, as it reports the the evaluation and professional education models, and the technical, which deals about the surveys in the research’s and data gathering’s methodology field that could be related during the notes. The results were the confirmation of the hypothesis that the “S” system is actually a trainer for the workers linked to the congener economic activities, being the models conceived by prevailing pedagogic propositions based on the technical and adragogical approaches, being indispensable to watch the parallel traced from the study objective in it’s 9 (nine) essential micro-structures ; world vision, teaching - learning, educator, educating, methodology, environment, contents, technology and evaluation. Likewise: it was noticed that the tendencies, concerning the evaluation forms used by the investigated system following the adopted evaluation model which focus in four levels: reaction, learn-

ing, behavior and results, that clearly demonstrated, as the results were observed, the predominance in the participants' reaction or satisfaction levels in the professional educational activities and the learning level for the more developed "S" system's organizations, and that develop educational actions following the Learning Law that guides and obligates institutions, as the "S" system", to do actions that make a insertion in the apprentices' job market.

**Key-words:** *Professional Education, Development, Trends Pedagógicas, Program Evaluation and Organizational Learning.*

## 1. INTRODUÇÃO

Para a realização desta pesquisa, relevante para a academia foram contextualizadas todas as organizações que compõem o Sistema “S” com sua trajetória de forma sistemática, pois “a única maneira de construir uma verdadeira ciência dos fatos sociais é adotar o caminho da análise sistemática, em outras palavras proceder a uma completa “objetivação do social”. (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 12).

Por se tratar de um estudo de casos múltiplos, será uma tônica a contextualização quanto à legislação que deu origem a todas as organizações do Sistema “S”: SENAI/CE, SENAC/CE, SEBRAE/CE, SESCOOP/CE, SENAT/CE e SESCOOP/CE, ora investigadas, a fim de ser utilizada como base no momento de análise dos dados coletados em campo. É importante destacar que as instituições acima foram estudadas ao longo desta pesquisa, com a expectativa de propor opções para a população à margem do mercado e da educação formal na faixa etária adequada ao sistema de ensino nacional, conforme legislação vigente.

Este estudo visa a pontuar-se no cenário cearense e nacional, pois verificará as formas praticadas pelo Sistema “S” quanto às propostas pedagógicas de formação profissional com o campo da teoria, visto que os estudos nessa temática são exíguos, com foco na contextualização histórica, por autores como Manfredi (2002), Boog e Boog (2006), Aranha (1989), Ribeiro (1991) e Romanelli (1993).

Visa a relacionar, todavia, um conceito de formação e qualificação profissional, atrelado à gestão empresarial ou ao negócio, tanto urbano quanto rural, bem como, as consequências dessa formação profissional junto ao público atendido, numa visão crítica sobre a evolução do homem no mercado de trabalho sob o contexto legal norteador do sistema educacional brasileiro.

Atrelado a isso, destaca-se a relevância teórica envolvendo os modelos concebidos até então e sua relação com a realidade dos trabalhadores, além de refletir acerca da importância de um modelo de formação profissional contextualizado e continuado como oportunidade de trabalho e renda, fortalecidos com as bases teóricas de autores como Paulo Freire (1983); Bachelard (1996); De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), Manfredi (2002), Gomes (1989); Morin (2004); Lima (2005), dentre outros.

Como a justificativa deste estudo foi o enquadramento da Educação Profissional (EP) como elemento de formação na linha de pesquisa da estratégia de gestão de recursos humanos, buscou-se observar, historicamente, a evolução da educação no mundo e no Brasil, principalmente no foco da educação profissionalizante, a qual é um espaço pouco explorado no âmbito da academia.

Segundo informações do Sistema “S” (2008), este dispõe de modelos pertinentes à formação profissional, e, durante a pesquisa, relevantes para o entendimento dos modelos quanto à classe de trabalhadores desempregados, bem como para a academia na proposição de modelos realmente adequados e focados em resultados como: a) contextualização da educação na formação profissional; b) legislação pertinente ao ensino profissional; c) abordagens teóricas pedagógicas que embasam os modelos; d) pressupostos que validam a importância da avaliação dos processos de ensino aprendizagem; e) as estruturas essenciais elencadas dos modelos analisados; f) os conteúdos contemplados em suas práticas e g) as formas de avaliar as metodologias e os seus resultados.

As etapas desta pesquisa fundam-se nos objetivos específicos propostos, sendo norteadores neste estudo: (1) Estudar historicamente o Sistema “S” como ferramenta paraestatal de desenvolvimento da educação profissional; (2)

mapear as bases teóricas que orientam as propostas pedagógicas da educação profissional no contexto organizacional do Sistema “S”; (3) identificar as micro-estruturas essenciais de Educação Profissional presentes nos programas Educacionais do sistema “S”; (4) Analisar os níveis de avaliação dos programas educacionais do Sistema “S” segundo (KIRKPATRICK, 2006).

Com suporte nos objetivos, foi preciso pensar nos cenários macro e micro com relação ao problema em foco, seus resultados parciais e finais para a consecução desta pesquisa, sendo os pressupostos assim constituídos: (1) não existe preocupação com a epistemologia da educação profissional no Sistema “S”; (2) a existência de projetos pedagógicos bem estruturados e desenvolvidos faz-se espaço para a formação cidadã dos trabalhadores; (3) os modelos de educação profissional necessitam de maior acompanhamento na execução, pois os planejamentos são carentes quanto aos resultados; (4) existe uma lacuna entre os modelos teóricos e os praticados pelo Sistema “S” e (5) os modelos de avaliação praticados refletem os resultados atingidos junto aos beneficiários, de forma superficial.

Tais pressupostos foram investigados mediante pesquisa qualitativa, dentro de critérios estabelecidos, sendo realmente uma ponte entre a academia, profissionais da educação e o Sistema “S” aqui descrito, ou seja, se constituindo como um instrumento de pesquisa relevante para todos que atuam no cenário educacional, na qual será aplicado um formulário com perguntas fechadas e algumas abertas para a coleta de informações junto aos seus sujeitos, cuja finalidade é exploratória e descritiva (GIL, 1995).

A condução de uma pesquisa quanto aos aspectos metodológicos é determinante na consolidação dos resultados, o que neste momento foi definido com origem nos sujeitos, sendo escolhido o Sistema “S” por meio das suas coordena-

nações de capacitações no estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), sendo, neste caso, as seis organizações paraestatais no Ceará.

Espera-se que esta leitura seja prazerosa e contributiva cientificamente quanto as análises das propostas levantadas com a perspectiva de perceber a eficiência e eficácia pedagógica, bem como suas tendências quanto às abordagens pedagógicas em questão, além do entendimento das reais propostas no contexto teórico.

## **2. PÓLO EPISTEMOLÓGICO COM AS CONCEPÇÕES DOS MODELOS EDUCACIONAIS**

O polo epistemológico tem relevância como provedor de informações que embasam toda a pesquisa e os seus achados, ou melhor, colaboram com a evolução do método no espaço metodológico quadripolar, onde o pesquisador escolhe o que estudar, para que estudar e a proceder nas escolhas teóricas orientadas para subsidiar o trabalho ora exposto (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Os temas foram abordados da seguinte forma: a) Introdução aos Conceitos de Epistemologia em Bachelard e Japiassu; b) Conceitos de Epistemologia em Gaston Bachelard (1884-1962); c) Conceitos de Epistemologia em Hilton Japiassu; d) A Epistemologia e a Educação Profissional; e) A Gênese e o Histórico da Educação Profissional no Mundo e no Brasil; f) A Origem do Sistema “S” para a Educação Profissional; g) A Epistemologia da Avaliação Educacional e de Programas.

A função da epistemologia sustenta-se nas condições de objetivação dos conhecimentos científicos. Além disso, compreende os modos de observação e de experimentação, examinando, igualmente, as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Para Lima (2005, p. 37), “a epistemologia de Bachelard é um racionalismo dialético que se serve da razão e da técnica, denominado “racionalismo aplicado” e que não deve ser utilizado em generalidades, mas sim em partes limitadas de experiência (nacionalismo regional), para daí extrair suas aplicações”.

A Epistemologia, para Japiassu (1986), baseia-se na significação das “coisas”, o que, etimologicamente, ressalta a origem da palavra epistemologia, já que, esta expressão deriva das palavras gregas “episteme”, que significa “ciência”, e “logos” que significa “discurso”. Pode ser definida em sua etimologia como “o estudo da ciência” sendo um tema muito recente, visto que surgiu no século XIX (JAPIASSU, 1986, p. 24).

Com toda a evolução da humanidade, a educação, na perspectiva epistemológica, “[...] é um processo que envolve questões relacionadas com o conhecimento” (SEVERINO, 1994, p.16), e ainda, “a educação é um processo social atravessado por uma profunda significação política e ideológica, no sentido de que não se trata de uma atividade politicamente neutra” (SEVERINO, 1994, p.98), na qual a complexidade se estabelece nos processos dentro de uma visão do todo, não aceitando fragmentações, sendo sistemáticos e passíveis de erros como possibilidade de acertos (MORIN, 2004) como consta no original da dissertação.

Corroborando com o histórico da educação conseguiu contar com Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública do Brasil, o qual estabeleceu vários marcos para a educação por intermédio de decretos segundo Quadro 1.

<b>Nº Decreto</b>	<b>Data Oficial</b>	<b>Objeto</b>
19.850	11/04/1931	Cria o Conselho Nacional de Educação
19.851	11/04/1931	Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário

19.852	11/04/1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro
19.890	18/04/1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário
20.158	30/06/1931	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências
21.241	04/04/1932	Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário

**Quadro 1:** Decretos Publicados de 1931 - 1932

**Fonte:** Adaptado de Romanelli (1993, p. 131)

Diante desta contextualização histórica, emerge a educação profissional no País, baseada na conceituação etimológica e epistemológica quanto à origem da sua ideia de educação e ofício no âmbito do atendimento da sociedade desde a Revolução Industrial brasileira, com o surgimento do Sistema “S” como estratégias para minimizar os impactos da era tecnológica ante a globalização no que tange à redução da lacuna entre o mercado que emprega e a mão-de-obra com baixa qualificação (MANFREDI, 2002).

Para tanto o Sistema “S” lança mão de avaliação em educação e trata a qualidade dos seus resultados como fenômeno participativo, pois “avaliação não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível, em profundidade, como forma de auto-expressão”. Para Kirkpatrick (2005; 2006), é parte de um processo organizado, com indicadores bem definidos, mas com instrumentos de coletas, tanto quantitativos quanto qualitativos.

Tais afirmativas sobre avaliação corrobora a evolução da Educação Profissional, por focar na formação empresarial voltada para as áreas do Sistema “S”, contextualizados no escopo desta seção, pois é instigante investigar o que levou a necessidade de elaborar modelos pedagógicos para a Educação Profissionalizante, suas bases teóricas, e, dessas formações os modelos desenhados e/ou redesenhados e suas implicações na prática cotidiana em face da qualificação dos trabalhadores, empresários e cooperados.

## 2.1. Polo Teórico com as Bases Teóricas dos Modelos Investigados

Conceitos de Educação Profissional, Profissão e Organização, Abordagens Teóricas na Educação Profissional, Abordagem Tecnicista; Abordagem Politécnica; Abordagem Cognitivista; Abordagem Construtivista; Abordagem Progressista e a Educação Profissional na Perspectiva Andragógica e Abordagens Teóricas da Avaliação na Educação Profissional

A exemplo de Bachelard (1968, p. 121), ao defender a ideia de que “os conceitos e os métodos, tudo é função do domínio da experiência; todo pensamento científico deve mudar ante uma experiência nova”, percebe-se não existir um conhecimento inerte, sendo necessário aos pesquisadores pensarem e não acharem que somente podem continuar ou transgredir após esgotamento das teorias; ao contrário, o espírito científico deve buscar sempre novas pesquisas ou novas ideias, ou melhor, deve opor-se ao positivismo.

O polo teórico possibilitou a direção da feitura dos conceitos e também a ponte de convergência entre os demais polos, conforme descrito na introdução deste trabalho. O conhecimento não sobrevive sem a prática, contando assim, com as teorias, o que para Lima (2005, p.42) deve se pautar pelo simples fato de que:

O objeto de conhecimento científico utiliza a teoria como um modo de explicação, reconstrução e de ruptura em relação às explicações anteriores. A função da teoria, enquanto polo da presente estratégia metodológica, é ser um instrumento que permita a ruptura epistemológica e o avanço do conhecimento científico.

Neste polo, a teoria servirá como norteadora dos demais polos no que tange aos conceitos necessários, produzidos, sendo para De Bruyne; Herman; Schoutheete (1977,

p.113) denominados como conceitos particulares ou nomes próprios, universais, que englobam os próprios particulares, os genéricos ou de acontecimentos singulares, analíticos ou referenciais científicos sem empirismo, puros ou que transcendem os casos particulares e as variáveis que tratam de um conjunto de elementos que têm modos de relações uniformes.

As teorias que embasam a administração nas organizações e a necessidade de profissionais para atenderem essas demandas, sem perder de vista o que o mercado exige, serão neste instante constituída em uma linha de raciocínio no âmbito das teorias pedagógicas ou abordagens.

Libâneo (1991) classifica as teorias pedagógicas, inicialmente, efetuando uma grande divisão: de um lado, as teorias pedagógicas críticas, de outro lado, as teorias pedagógicas não críticas. Uma teoria pedagógica é crítica se “leva em conta os determinantes sociais da educação”; é não crítica se “acredita ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social”.

Na Abordagem Tecnicista em meados dos anos de 1970, desenvolveu-se, acentuadamente, o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes fora do contexto escolar. A supervalorização da tecnologia programada de ensino revestia a escola de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende, exclusivamente, de especialistas, de técnicas (LIBÂNEO, 2001) e de tecnologia (PINTO, 2005).

A abordagem Politécnica é o que atualmente se denomina de educação tecnológica, na verdade, é a Educação Politécnica, confirmado por Saviani (2003, p. 145-146), ao afirmar que:

[...] em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser consideradas sinônimos. Se, na época de Marx, o termo “tecnologia” ainda era pouco utilizado nos discursos econômicos e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnicia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias.

Para Manacorda (1991 apud SAVIANI, 2007), ao estudar os conceitos de Marx, concluiu-se que “a expressão “educação tecnológica” traduz com precisão a ideia marxiana do termo “politecnicia” ou “educação politécnica”, pois a sociedade evoluiu e com ela os termos utilizados, também, influenciam chamar politecnicia de pluriprofissão”.

Já na abordagem cognitivista, isso pode ser visto a partir dos anos 1980, onde surge, com maior evidência, um movimento que pretende a integração entre tendências que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político, sendo a teoria cognitivista uma tentativa de ruptura com o positivismo.

Os estudos e obra que Jean Piaget (1896-1980) realizou não oferece aos educadores uma didática específica sobre como desenvolver a inteligência do aluno “adulto” ou da criança. Piaget nos mostra que cada fase de desenvolvimento apresenta características e possibilidades de crescimento da maturação ou de aquisições. O conhecimento destas pos-

sibilidades faz com que os professores possam oferecer estímulos adequados a um maior desenvolvimento do indivíduo (ARANHA, 2006; MIZUKAMI, 1986).

Outro autor de renome que abordou tais conhecimentos na construção cognitivista com a inovação do conceito de competências foi Perrenoud (1944), definindo-as como

[...] a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações novas. As competências não são, portanto, saberes e atitudes, mas elas “mobilizam, integram e orquestram tais recursos”.[...] lembra em construir as competências desde a escola (ARANHA, 2006, p. 280).

Ainda na década de 1990, os educadores passaram a se preocupar com o que fazer diante do conhecimento ora concebido, passando a discutir a forma de trabalho na escola para a formatação de processos educativos que estimulassem a aprendizagem, denominado de construtivismo pós-piagetiano, e, posteriormente, o pós-construtivismo (ARANHA, 2006; KAMII, 1991).

Para a abordagem construtivista, o aluno é um ser em desenvolvimento, necessitando de estímulos para aprender, porém respeitando os estágios biológicos para a real assimilação do conhecimento, enquanto o professor é um especialista que medeia o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo relações entre o que aprender, o que ensinar e técnicas que permitam a maturidade biológica.

Nessa abordagem progressista, a Educação é concebida no âmbito da construção do conhecimento para a politização e formação cidadã dos indivíduos, pois :

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da signifi-

cação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado”. Paulo Freire (1992, p. 81).

A Educação progressista estende-se além dos muros escolares, oferecendo uma formação cidadã e política aos indivíduos. Daí, então, a grande dificuldade de implementá-la diante do autoritarismo institucional dos agentes sociais frutos do capitalismo nos espaços escolares (LIBÂNEO, 1991).

Trata-se de um movimento para a liberdade, devendo surgir dos próprios oprimidos, no meio dos quais a pedagogia decorrente será “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1983, p. 32). Vê-se que não é suficiente o oprimido ter consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.

Ainda na perspectiva de embasar os modelos emerge o conceito de andragogia, corroborando com a exposição sobre a educação profissional na perspectiva da compreensão dos modelos adotados pelo Sistema “S”, objeto de estudo desta pesquisa, é indispensável discorrer sobre a Educação de adultos ou Andragogia, a começar pela palavra, provindas do grego *aner*, que significa homem ou adultos, conforme definido por Knowles (1980; 2008).

Para Cavalcanti (2004;2005, p. 45) a palavra andragogia

[...] deriva das palavras gregas *andros* (homem) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado, ciência), referindo-se à ciência da educação de adultos, em oposição à Pedagogia, também derivada dos vocábulos gregos *paidós* (criança) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado ou ciência), obviamente referindo-se à ciência da educação

de crianças. A Andragogia deve ser entendida como a filosofia, a ciência e a técnica da educação de adultos.

Sendo importante salientar ainda, que a andragogia é um caminho em que:

Através da razão o homem é capaz de conhecer o mundo e a si mesmo e de conhecer que conhece (reflexão), ter consciência. Através da consciência, ele “se identifica e se afirma como pessoa, como indivíduo distinto e diferente dos demais, como portador de direitos e deveres, e como criador de si próprio.” (BACH, 1985, p.77 apud CAVALCANTI, 2004;2005, p. 46).

Para Knowles (1980; 2008), o adulto deve ser psicologicamente autônomo na aprendizagem, e, não uma reprodução das metodologias utilizadas para crianças, cujo foco é no desenvolvimento da dependência e acomodação em muitas escolas brasileiras. O adulto tem que ser tratado com respeito, como um ser que se relaciona e tem desejos e sonhos próprios dentro da sua individualidade, não sendo a meta desta aquisição de notas ou verificações de aquisição do conhecimento, mas sim uma avaliação focada em resultados mediante um planejamento.

Tais conceitos embasarão os pólos morfológico e técnico deste artigo, e, espera-se que os leitores compreendam esta estrutura diferente do modelo tradicional de pesquisa.

## **2.2. Polo Morfológico com seus Modelos Educacionais**

---

Serão contextualizados de forma resumida neste artigo os Modelos de Educação Profissional, Modelos de Avaliação na Educação Profissional, O Sistema “S” e sua Proposta Teórica de Educação Profissional, Propostas Pedagógicas do SENAI/CE, SENAC/CE, SEBRAE/CE, SENAR/CE, SENAT/CE e SESCOOP/CE

O polo morfológico é um espaço arquitetônico que articula os conceitos, elementos e variáveis descritas nos polos epistemológico e teórico e permite a constituição do objeto científico por meio de modelos explicativos (LIMA, 2005, p. 156).

A finalidade deste documento é relatar o desenvolvimento da Educação Profissional no Sistema “S” no Ceará de forma sucinta e que convide o leitor a conhecer a dissertação produzida no Programa de Mestrado PPAC da UFC. Sequencialmente, apresentar-se-ão a análise do material e os métodos empregados para a obtenção dos dados da pesquisa.

Tais construtos apresentados abaixo, revelam as concepções inerentes à educação de forma holística, na tentativa de estabelecer um elo com a educação profissional para então correlacioná-la com a abordagem de cunho andragógico, o que se considera um desafio. Já que, no cenário atual, se destaca como uma ciência nova, a Andragogia deve ser apreciada pelos que fazem a Educação.

Nesse momento, foi constituído um resumo histórico da evolução das organizações do Sistema “S”, em seus sistemas de aprendizagem, desde a concepção até a atualidade, sendo assim classificado como Sistema “S” no Ceará: SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SESCOOP, conforme Figura 1 na qual busca apresentar esta estrutura.

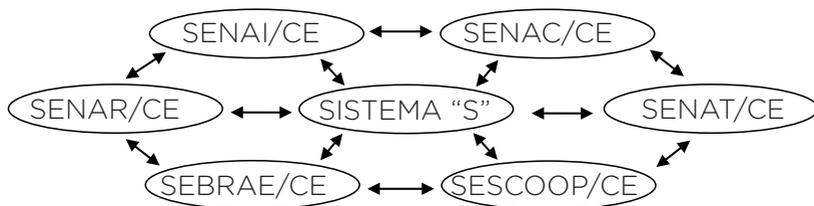
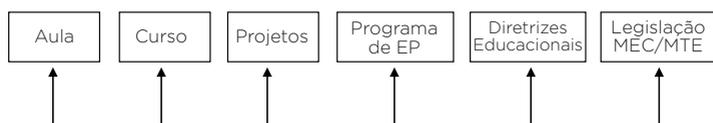


Figura 1: Sistema “S” no Ceará  
Fonte: Da autora (2009).

Mediante os resultados constantes neste pólo, pode-se observar a magnitude e as divergências entre os modelos pesquisados, pois suas propostas pedagógicas oscilam de uma organização para outra, mesmo com legislação correlata, porém com atividades distintas oportuniza o fazer pedagógico dialético e galgado nas demandas oriundas dos seus segmentos.

Desta forma, resgatou-se a origem até os dias atuais da educação, o que levou o estudo até a importância de se observar mediado por eixos temáticos ou variáveis, o que nesse caso denominou-se de Estruturas Essenciais (LIMA, 2008), uma forma de ampliar a visão do pesquisador numa direção que não seja linear positivista, mas de certa forma delimitada com o intuito de focar e enriquecer a comparação de dados dos objetos de estudo em questão, conforme a Figuras 2 e 3 as quais salientam o olhar macro do que se quer estudar, As macroestruturas foram delimitadas mediante reconhecimento do cenário, a saber:

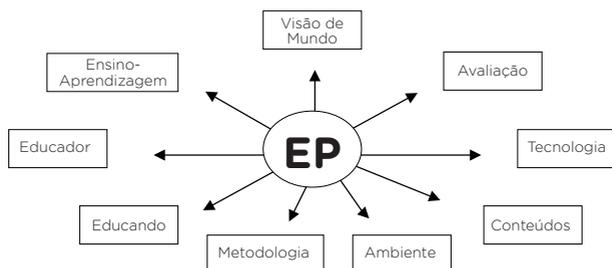


**Figura 2:** Macroestruturas Essenciais da Educação Profissional (EP) no Sistema “S”  
**Fonte:** Da autora (2009).

Trata-se de um exercício de delineamento do que se pretende estudar nesse ambiente de educação profissional, partindo das macroestruturas para as microestruturas tidas como eixo para a investigação entre os preceitos teóricos e as práticas do Sistema “S” em análise.

As estruturas foram determinadas após uma análise do que se tinha como material de pesquisa, sendo então divididos em macroestruturas, como aula, cursos, projetos por apresentar-se em todos os documentos de coleta junto ao Sistema “S”, e legislação vigente da Educação Profissional, sendo estas, as mais importantes para esta pesquisa.

O que se observou foram modelos embasados nas abordagens tecnicista e andragógica, onde a organização se dá de forma a seguir:



**Figura 3:** Microestruturas Essenciais da Educação Profissional (EP) no Sistema "S"  
**Fonte:** Da autora (2009).

A partir das macroestruturas essenciais se buscou delimitar ainda mais com o intuito de possibilitar o olhar crítico e científico do pesquisador focado e investigativo, sendo escolhidas as nove estruturas essenciais, sempre no olhar das abordagens estudadas, principalmente progressistas, estando muito além do ideal, salvo quando tem na prática o Programa de Aprendizagem que amplia a abordagem andragógica como pode ser vista nas considerações.

### **2.3. Polo Técnico com as definições da Pesquisa:**

Buscou-se neste campo, delinear o sujeito da pesquisa e a contextualizar a problemática a ser investigada, delineamento da pesquisa, seleção dos sujeitos a serem pesquisados, estratégias de pesquisa, descrição dos instrumentos da pesquisa, procedimentos para análise dos dados, resultados da pesquisa e obviamente a análise geral dos modelos de educação profissional continuada.

Após a construção desta forma estruturante dos polos que embasam esse processo investigativo, a escolha do método ficou ainda mais complexa, pois prevê a correlação de dois ou mais métodos, o que se consolida na verdade em uma estratégia metodológica de pesquisa, ficando o método como uma variável neste composto.

A visão nesta pesquisa é de não somente o método pelo método, mas a mesmo como estratégia metodológica no contexto bem maior da proposta de pesquisa social quadripolar na qual o pólo técnico é parte integrante e eixo estruturante no processo investigativo (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Na pesquisa nas instituições do Sistema S, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados os Projetos Político Pedagógicos (PPP's), seguida de aplicação de formulários, conforme Anexo 2 mediados por visitas de campo para explicação de conceitos, cujos procedimentos foram embasados pelo método de estudo de caso múltiplo (YIN, 2001).

Nesse caso, a metodologia quadripolar apontou-se como adequada aos propósitos desta pesquisa segundo De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 12), conforme Figura 4.



**Figura 4:** Prática Metodológica Quadripolar  
**Fonte:** De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 12).

Buscou-se, com os procedimentos, levantar dados que consolidassem o desenvolvimento em estudo: a compreensão histórica do Sistema desde a sua origem, conforme descrito no pólo epistemológico. As indagações foram inúmeras, porém as mais importantes enquanto problemática era de como o sistema “S” atua, efetivamente, na prática e como ele avalia os resultados anuais? Quais correntes pedagógicas são predominantes nos modelos?

Quanto aos fins desta pesquisa pode ser classificada como exploratória, por estudar algo que “há pouco conhecimento acumulado e sistematizado” (VERGARA, 2007, p. 47) e ainda servirá de base para futuros estudos, pois se trata de “uma primeira etapa de uma investigação bem mais ampla” (GIL, 1999, p. 43), por ser inédito no Estado, tal premissa de estudo inicial é um fato.

A escolha se deu pela proximidade do investigador com o Sistema “S”, por atuar junto destas organizações, tanto diretamente quanto em grupos de trabalho no âmbito estadual e nacional, além de desenvolver programas de educação profissional com a perspectiva de atender a uma demanda de trabalhadores que necessitam de qualificação de mão-de-obra.

Como a estratégia não é de caso único, mas sim um estudo de casos múltiplos, e, considerado por Yin (2005) como uma forma diferente de apresentar duas variáveis em estudo, ou seja, não é algo destoante, apenas com mais variáveis para se investigar.

Após apreciação das propostas, seguiu-se com as rodadas de conversa mediadas por um formulário próprio, este foi composto de quatro seções, atribuída a letra A para os dados organizacionais, B para as abordagens pedagógicas, C para as microestruturas essenciais e D focada para os modelos de avaliações quanto ao modelo de Kirkpatrick (2005; 2006), ambas questões fechadas, com apenas uma questão aberta sobre os modelos de educação contextualizados no polo morfológico.

Destaca-se nesta pesquisa que o fenômeno estudado seguiu os padrões estatísticos, pois deve ser contextualizado junto ao sujeito da pesquisa o que Cronbach (1975) cunhou a expressão “interpretação no contexto” o que se traduz como a importância de se concentrar a pesquisa na busca de um

simples fenômeno com a pretensão de descobrir e revelar a interação entre os fatores internos e externos que são característicos dos mesmos objetos estudados ( SILVA, ET AL. 2006, p. 121). No qual é enfatizada a utilização do método de verificação denominado de  $\alpha$  – Cronbach (Alfa Cronbach) para avaliar o grau de confiabilidade do questionário, por meio de um índice utilizado.

### 3 RESULTADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA

Inicialmente, a contextualização histórica no polo epistemológico supre o primeiro pressuposto que tratou na pesquisa em traçar um paralelo entre o Sistema “S” oriundo da necessidade de educação profissional, que demonstrou claramente o caminho percorrido de 1942 até 2001 quando surge a última organização, apontando para os dois maiores que são o SENAI/CE e SENAC/CE. O Sistema “S” apresentou um faturamento médio considerável quanto à realização de formação profissional, que numa perspectiva generalista das cinco organizações somaram em 2008 uma quantia média de R\$ 4.994.341,63, já que, o SENAT/CE não informou no formulário o valor investido em educação profissional.

As maiores organizações são distribuídas em todo o Estado, com uma megaestrutura de núcleos e unidades de atendimento, constante na dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação ora cursado.

Como forma de orientar a exposição dos dados coletados, tendo em vista a autorização de apenas uma organização do Sistema “S” em publicar os resultados, mesmo com a solicitação formal mediante ofício, optou-se em atribuir códigos para as seis organizações, sendo S1, S2, S3, S4, S5 e S6 de posse do pesquisador, distribuídas de forma aleatória, para não identificar de forma direta as mesmas, como garantia de proteção das suas identidades.

No que tange ao segundo objetivo da pesquisa quanto a microestruturas essenciais, todas as oito microestruturas essenciais apareceram, tanto nos modelos teóricos, conforme abaixo, quanto nos práticos, mediante a coleta de dados a partir do formulário, com as duas microestruturas predominantes, conforme Tabela 1, indicando a de ensino - aprendizagem e educador, nos itens **concordo muito** e **concordo** da pesquisa; ambas corroboram com o resultado apontado nas abordagens mais praticadas no Sistema “S”, a Andragógica e a Tecnista respectivamente, ver Tabela 2.

O Sistema “S” descrito no polo epistemológico retrata em seu bojo a origem dentro de um movimento para suprir o déficit da educação e qualificação profissional por setor de atividades, como comércio, indústria, pequena empresa, cooperativas, propriedades rurais dentre outros, e, no caso específico da aprendizagem, acompanhar o aprendiz durante a sua *performance* nas empresas correlatas ao setor.

No que tange ao segundo objetivo da pesquisa quanto a microestruturas essenciais, todas as oito microestruturas essenciais apareceram, tanto nos modelos teóricos, conforme abaixo, quanto nos práticos, com as duas predominantes, conforme Tabela 1, indicando a de ensino - aprendizagem e educador, ambas corroboram com o resultado apontado nas abordagens mais praticadas no Sistema “S”, a Andragógica e a Tecnista respectivamente.

MICRO-ESTRUTURAS ESSENCIAIS DE EDUCAÇÃO	SISTEMA "S" (em %)						MÉDIA (%)
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	
EDUCADOR	80,00	77,8	100,00	100,00	100,00	87,50	90,88
EDUCANDO	50,00	66,67	50,00	62,50	100,00	50,00	63,20
METODOLOGIA	88,00	88,89	85,00	80,00	90,00	75,00	84,48
VISÃO DE MUNDO ENSINO E	80,00	84,00	54,54	75,00	83,33	83,33	76,70
APRENDIZAGEM	90,00	100,00	87,50	93,75	100,00	93,75	94,17
TECNOLOGIA	66,67	66,67	62,50	83,33	83,33	75,00	72,92
AMBIENTE	70,00	77,8	75,00	87,50	100,00	100,00	85,05

**Tabela 1:** Demonstrativo em Percentual das Microestruturas Essenciais praticadas nos Modelos de Educação Profissional do Sistema “S” no Ceará - 2008/2009

O que se percebeu como sendo um diferencial quanto as abordagens, foi a predominância da Andragógica quando insere-se a aprendizagem, ao passo que ao retirá-la das análises, prevalece a Técnica, o que mostra a fragilidade do Sistema em reproduzir as realidades do mundo corporativo ao formato de capacitação para a função e não para a liberação, como percebeu-se na abordagem andragógica, como mostra a Tabela 2.

ABORDAGEM PEDAGÓGICA	SISTEMA "S" (em %)						MÉDIA (%)
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	
TECNICISTA	80,00	79,50	75,00	81,25	77,50	87,50	80,13
POLITECNICA	80,00	33,33	31,25	68,75	62,50	87,50	60,56
COGNITIVISTA	50,00	60,61	68,75	68,75	62,50	62,50	62,19
CONSTRUTIVISTA	60,00	47,22	81,25	68,75	62,50	68,75	64,75
PROGRESSITA	75,00	83,94	62,50	75,00	66,25	75,00	72,95
ANDRAGÓGICA	95,00	84,85	87,50	87,50	81,25	81,25	86,23

**Tabela 2:** Abordagens Pedagógicas no Sistema "S" - 2008  
**Fonte:** Da Autora (2009).

É visível na Tabela 2, constar as demais abordagens, como a construtivista (64,75%) que percebe a aprendizagem mediante o erro como possibilidade de acerto como capacidade adaptativa da inteligência e da afetividade no processo de amadurecimento do ser humano por estímulos externos (ARANHA, 2006; WICKERT, 2006, FERREIRO, 1980; MIZUKAMI, 1986), assim como a abordagem politécnica que apresentou o menor índice (60,56 %) a qual trata de uma temática polêmica discutida entre alguns autores destacados no polo teórico como Saviani (2007); Nosella (2007); Albuquerque (2007) e Markert (1996) que retratam a importância da educação para o trabalho, da possibilidade de formação de capital intelectual.

Além das tendências pedagógicas mostrou-se também a de avaliação; os resultados visualizam a existência de avaliação, os profissionais da educação estão assumindo os es-

paços, mas as organizações ainda são carentes de metodologias eficientes, pois após análise quanto aos quatro níveis criados por Kirkpatrick (2004; 2006) descritos no pólo morfológico em reação, aprendizagem, comportamento e resultados, os programas de educação profissional ainda encontram-se nos níveis de reação com 95,83% de predominância nas respostas dos participantes (81,48%) apontando para a ênfase quanto ao nível de aprendizagem, indicando o nível de resultados em 41,94% segundo variáveis do modelo base de Kirkpatrick (2005; 2006), inerentes as respostas da questão 21 dos 28 (vinte e oito) formulários aplicados.

Já a avaliação de aprendizagem pesquisada foi apontada como segundo nível na opinião dos participantes da pesquisa ao serem indagados por meio da questão 17 do formulário que solicitou atribuir uma nota (1,0 a 10,0) em relação ao nível de aprendizagem/conhecimento obtido pelos participantes com os conteúdos dos Programas de Educação Profissional da sua Organização do Sistema “S”, relatando o antes e o depois da existência do ambiente de educação profissional com profissionais da área, conforme, e, ainda, da aplicação da proposta pedagógica dos programas de educação profissional, na perspectiva da escala também (1,0 a 10,0) quanto as 06 (seis) organizações do Sistema “S”, conforme demonstrado na dissertação completa entregue a UFC os quais mostram a média de notas quanto ao nível de aprendizagem do modelo em questão.

Logo, as informações coletadas retrataram uma contextualização e estudo comparativo entre as organizações pesquisadas, apontando a predominância para a abordagem tecnicista e em contrapartida indica a abordagem andragógica como surpresa no resultado, pois nos documentos, apenas quatro organizações, o S1, S2, S3 e S4 aparecem como base teórica, porque nas práticas as formas de atuarem refletiram uma preocupação com o aluno adulto, e, proposição de atividades respeitando as necessidades dos trabalhadores.

Mediante aos resultados, os pressupostos foram confirmados quanto ao nível em que se encontram os modelos de avaliação praticados no sistema “S”, sendo perceptível a predominância para o nível de reação, ou seja, a capacidade de mensurar os resultados imediatos a realização das ações de educação profissional, ficando com um segundo nível de aprendizagem por se destacar nos programas das organizações maiores que cumprem um itinerário formativo, segundo Decreto Nº 5.154 de 23/07/2004 que regulamenta a Lei da Aprendizagem.

Portanto, o presente estudo revelou questões importantes para os interessados na temática em questão, porém não podendo deixar de registrar que ainda é preciso avançar muito em pelo menos 4 “S” investigados, pois os processos de educação profissional ainda estão pautados por profissionais alheios a pedagogia, permitindo ações centradas no tecnicismo e menos na andragogia ou politecnia, ambas necessárias para se consolidar processos diferentes e desafiadores, mas que deem resultados efetivos ao mercado de trabalho pujante por mão-de-obra qualificada.

Apesar de todas as Organizações pesquisadas estarem embasadas por Propostas Pedagógicas, os modelos desenhados são muito diferentes quanto a forma de execução, as diversidades são inúmeras, mas por serem regidos pela mesma legislação e parte de uma sociedade que legitimou a Lei Nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, não deveria ser nesta eloquência, ficando como sugestão para novas pesquisas, uma análise mais aprofundada acerca deste tema.

Os resultados apresentados como pesquisa descritiva tem como objetivo, o que segundo Godoi et al. (2006, p. 124) é “apresentar um relato detalhado de um fenômeno social que envolva, por exemplo, sua configuração, estrutura, atividades, mudanças no tempo e relacionamento com outros

fenômenos”, ou seja, estudar de forma geral o objeto em estudo como forma de servir como propulsor de novas pesquisas e/ou aprofundamento em outras.

Os resultados mostram a existência de avaliação, os profissionais da educação estão assumindo os espaços, mas as organizações ainda são carentes de metodologias eficientes, pois após análise quanto aos quatro níveis criados por Kirkpatrick (2004; 2006) descritos no pólo morfológico em reação, aprendizagem, comportamento e resultados, os programas de educação profissional ainda encontram-se nos níveis de reação com 95,83% de predominância nas respostas dos participantes (81,48%) apontando para a ênfase quanto ao nível de aprendizagem, indicando o nível de resultados em 41,94% segundo variáveis do modelo base de Kirkpatrick (2005; 2006), inerentes as respostas da questão 21 dos 28 (vinte e oito) formulários aplicados.

Foi percebida a presença de todas as microestruturas nos modelos teóricos das seis organizações investigadas, apontando os resultados conforme Tabela 6 logo a seguir:

Ao observar os resultados constantes na pesquisa, é apropriado comentar que as microestruturas predominantes nos seis “S” apontam uma confirmação com relação às abordagens pedagógicas se compararmos cada “S”.

O “S1” reforça a abordagem andragógica quanto à microestrutura ensino aprendizagem e a metodologia com a tecnicista, na relação entre os modelos teóricos e modelos práticos.

O “S2” existe uma confirmação da pesquisa com relação ao resultado da microestrutura ensino aprendizagem, já a metodologia traz aspectos tecnicistas, mas nos modelos teóricos a forma como trabalha os educandos também confirma as abordagens predominantes.

As abordagens pedagógicas construtivista e androgógica predominante no “S3”, são antagônicas quanto a microestrutura educador já que a importância do educador no processo é mais tendenciosas para o tecnicismo, já quanto a microestrutura ensino aprendizagem reforça este resultado.

Assim como no “S3” a organização no “S4” apontou a microestrutura educador, o que demonstra uma tendência a uma abordagem tecnicista confirmando as resposta coletadas na seção B do formulário. Ao se observar a segunda microestrutura predominante (93,95%) que é de ensino aprendizagem, de certa forma se opõe a abordagem tecnicista, mas converge com a abordagem andragógica que reforça a importância desta microestrutura nos programas de educação profissional.

Apesar de todo o envolvimento do pesquisador na perspectiva da coleta de dados representar fidedignamente as reais microestruturas no “S5” ocorreu um desvio padrão dos demais “S” visto que a participação dos respondentes não passou de dois formulários o que comprometeu o resultado, pois as abordagens pedagógicas apresentadas se destacaram educador, educando e ambiente (100%) ocasionando uma incoerência na análise se comparado as microestrutura educador e educando como tendência para a abordagem tecnicista, segundo os autores no polo teórico, o que tornou impossível correlacionar tais itens.

Já para a organização “S6” as abordagens predominantes estabelecem uma coerência se for correlacionado com as duas microestruturas predominantes, (100%) de ambiente e em ensino-aprendizagem (93,75%), pois um fator inovador foi a predominância da abordagem politecnia, que retrata uma evolução no modelo por si tratar de um conceito novo na perspectiva da correlação da educação e o mundo do trabalho, conforme autores no polo teórico na referida abordagem.

Por fim, as considerações finais permite a autora sugerir que a academia invista em estudos mais aprofundados que auxiliem o Sistema “S” no que tange aos acompanhamento dos egressos do Sistema “S” no mercado de trabalho, visto que trata-se de organizações paraestatais atuantes com recursos públicos.

Este estudo preconizou a vontade de ampliar o olhar da academia ao Sistema “S” contribuindo para novos estudos, pois a educação profissionalizante é algo restrito a poucos, o que se pode perceber, como resultado claro, foi a educação tomando um rumo diferente ao da escola formal de ensino, promovendo a inserção de trabalhadores qualificados por meio de práticas pedagógicas focada em competências como apresentada no modelo do SENAI/CE, por nível de interesse e seguindo os arcos ocupacionais e itinerários formativos do SENAC/CE, e, ainda, as demais Organizações focadas nas propostas pedagógicas alicerçadas no aprender fazendo na perspectiva andragógica.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sharly et Chan Nunes de. **A Proposta Marxiana/Engelsiana de vinculação do Trabalho e Ensino no Embate com Utopismo e o Reformismo Burguês** (Análise e Teórico – Histórica). Dissertação defendida na Faculdade de Educação – FAGED, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Novo Espírito Científico** traduzido: *Le Nouvel Esprit Scientifique*, da Press Universitaires de France. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BOOG, Gustavo G.; BOOG Magdalena T. **Manual de Treinamento e Desenvolvimento ABTD: processos e operações**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues ( org.), 1994: **O que é Educação**. 29ª ed. São Paulo: Brasiliense.

CAVALCANTI, Roberto de A. **Andragogia: Aprendizagem nos Adultos**. [www.perseus.esade.edu.br/web\\_school/core.php?snippet](http://www.perseus.esade.edu.br/web_school/core.php?snippet). Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat. Maio de 2009. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Roberto de A. e GAYO, Maria A. F. da Silva. **Andragogia na Educação Universitária**. Revista Conceitos. Julho de 2004/Julho de 2005.

CRONBACH, Lee J. **Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests**. *Psychometrika*. New York, vol. 16, Nº 3, setembro, 1951.

DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. (*"Dynamique de La recherche em science sociales"*) Trad. Ruth Jojjily. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 16edª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Carlos Minayo, et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez. 1989.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

KAMII, Constance. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KIRKPATRICK, Donald L. **Transformando Conhecimento em Comportamento: Use o modelo dos Quatro Níveis para Melhorar seu Desempenho**. São Paulo: Futura, 2006.

*KIRKPATRICK, Donald L; KIRKPATRICK, James D.. **Evaluating training programs: the four levels**. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc. 2005.*

KNOWLES, M. S. **Uma Nova Abordagem para a Educação de Adultos**. Mimeo, 1980.

KNOWLES, Malcolm, **informal adult education**, self-direction and ... A champion of andragogy, self-direction in learning and informal adult education, Malcolm S. Knowles uma abordagem vivencial. São Paulo, Atlas, 1978.. [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm) - Acesso 08.09.2008

KOLB, David A.; RUBIN, Irwin M.; MCINTYRE, James M. **Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo. Ed. Atlas. 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos para Que?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Marcos. A. M. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional da educação superior: projeto aplicado em cursos de administração**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. Marcos. A. M. **Avaliação de Programas Educacionais em Organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONROE, Paul. **História da Educação**. 11ª Ed., São Paulo: Editora Nacional, 1985.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro..** 9. ed., São Paulo: Cortez. Brasília (DF): UNESCO, 2004.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. *Rev. Bras. Educ.*, jan./abr. 2007, vol.12, no.34, p.137-151. ISSN 1413-2478.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 15ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 p.152 a 180.

\_\_\_\_\_. **The Theoretical Shock of the Polytechnic**. O Choque Teórico da Politecnica. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003

SESCOOP. Sites <http://www.ocb.org.br>. e <http://www.obce.coop.br> acessado no dia 14/03/2008. **Planejamento Estratégico 2002 a 2008**. Fortaleza/CE.2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Anielson Barbosa de; GODOI, Christiane Kleinübing; MELO, Rodrigo de (orgs). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi -2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi -3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WICKERT, I. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações Cortez Editora e Editora Autores Associados, São Paulo, 2006.

