

Dr. Alderlan Souza Cabral



DESAFIOS da EDUCAÇÃO na CONTEMPORANEIDADE Vol. 12



AYA EDITORA

2023

Dr. Alderlan Souza Cabral
(Organizador)

Desafios da educação na contemporaneidade

Vol. 12

Ponta Grossa
2023

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico].
/ Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 153 p.

v.12

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-392-7

DOI: 10.47573/aya.5379.2.251

1. Educação. 2. Escolas públicas - Política governamental – Amazonas. 3. Formação de professores. 4. Escolas - Organização e administração. 5. Inteligência artificial. 6. Tecnologia educacional. 7 Educação de jovens e adultos. 8. Alfabetização. 9. Surdos - Educação. 10. Pessoas com deficiência auditiva – Educação. 11. Língua de sinais - Educação inclusiva. 12. Surdos – Educação. 13. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 14. Ensino profissional. I. Cabral, Alderlan Souza. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 9

01

Pedagogia dos gestores: perspectivas das dimensões da gestão escolar..... 10

Lucas Emanuel Lenartovicz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.251.1

02

A importância da gestão administrativa escolar..... 19

Otília Silva da Encarnação Elias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.251.2

03

Formação de professores: reflexões sobre seu saber/fazer 26

Marli de Castro Pires

Sueli Garcia Chiarelli

Cláudia Amélia de Abreu Soares

Cristian Soraia Leite Bicalho

Silvana Cláudia Moreira

Adriana Urias da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.251.3

04

A formação do professor no processo de inclusão da criança com deficiência auditiva do ensino básico.... 35

Edineide Emília de Almeida Cruz
Jonathan Diego Pereira Santos
Linda Meire Almeida de Abreu
DOI: 10.47573/aya.5379.2.251.4

05

Alfabetização de jovens e adultos: quais os impactos da formação docente nesse processo de aprendizagem?..
..... 42

Meyre Ane Sampaio Moreira
José Veiga Vinãl Júnior
Márcia Tereza Fonseca Almeida
DOI: 10.47573/aya.5379.2.251.5

06

Impactos do uso da inteligência artificial na educação.
..... 62

Leandro Gilson de Oliveira
DOI: 10.47573/aya.5379.2.251.6

07

Avaliação externa no Brasil e no Amazonas: uma compreensão contextual dos processos de avaliação externa no Ensino Fundamental no Amazonas 70

Cleia Barroso Soares
Simone Cecília Paoli Ruiz
DOI: 10.47573/aya.5379.2.251.7

08

Percepções leitoras de alunos ingressantes na Universidade Federal do Norte do Tocantins 88

Larissa Rodrigues Farias da Costa
Míriam Martinez Guerra
DOI: 10.47573/aya.5379.2.251.8

09

A ludicidade como ferramenta de ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental II .. 95

Daniela Martins de Moura Moreira

DOI: [10.47573/aya.5379.2.251.9](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.251.9)

10

Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem: definições e Determinantes 110

Maria Ester Rodrigues

Ester Cardoso de Moraes Galter

DOI: [10.47573/aya.5379.2.251.10](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.251.10)

11

Os desafios da educação profissional técnica de nível médio diante da implementação do “novo” ensino médio 126

Níliá Feitosa de Alencar

DOI: [10.47573/aya.5379.2.251.11](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.251.11)

Organizador..... 147

Índice Remissivo..... 148

Apresentação

No volume 12 da coleção *“Desafios da educação na contemporaneidade”*, mergulhamos em temas essenciais para entender e melhorar a educação de hoje. Este livro é um convite à reflexão e à ação para todos envolvidos no campo educacional.

Começamos explorando a gestão escolar, tanto pela lente dos gestores quanto pela ótica administrativa, destacando a importância de lideranças fortes e organizadas para o sucesso das escolas. A formação de professores é abordada com ênfase na prática docente e na especial atenção à inclusão de alunos com deficiência auditiva.

A alfabetização de jovens e adultos ganha destaque, questionando como os professores estão sendo preparados para esse desafio. O avanço tecnológico, representado pela inteligência artificial, é analisado pelo impacto que pode ter na maneira de ensinar e aprender.

O livro também examina as práticas de avaliação externa no Brasil, com foco na realidade do Amazonas, e as expectativas dos alunos que começam na Universidade Federal do Norte do Tocantins. A ludicidade é apresentada como uma estratégia valiosa para o ensino da língua portuguesa, enquanto os transtornos de aprendizagem são discutidos para melhor compreensão e abordagem por parte dos educadores.

Finalizamos com uma análise dos desafios impostos pela reforma do ensino médio ao ensino técnico, um tema de grande relevância para a educação profissionalizante.

Esperamos que este livro seja uma ferramenta útil e esclarecedora, capaz de inspirar melhorias práticas na educação.

Boa leitura!

Pedagogia dos gestores: perspectivas das dimensões da gestão escolar

Pedagogy of managers: perspectives on the dimensions of school management

Lucas Emanuel Lenartovicz

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) - 2023; Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) - 2018; Graduado em Letras-Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - 2023; Graduando em Direito pela Faculdades do Centro do Paraná (UCP) - 2021; Pós-Graduado em Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) - 2019; Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) - 2019. Atualmente atua como Professor Efetivo de Letras Portugêses/Libras no IFPR, Campus Pitanga. Possui experiência na área de Educação Especial, com ênfase na Educação de Surdos

RESUMO

As discussões apresentadas neste trabalho de cunho bibliográfico, de consistência metodológica e aprofundamento de cunho materialista metodológico, teve como finalidade discutir a gestão como um todo, em específico a pedagogia dos gestores sob a perspectiva das dimensões presentes na gestão escolar. Refletindo também as contribuições do gestor educacional, que diante dos desafios enfrentados por ele no espaço escolar, busca promover uma gestão democrática, ou seja, abranger a todos os interessados da comunidade em que a instituição de ensino está inserida. Entretanto, a gestão democrática assumida pelos gestores atuais, embora seja incoerente com a realidade do contexto socioeconômico atual devido à forma em que o governo neoliberal conduz as suas políticas de governo, requer uma postura ética, diálogo e comunicação com os demais envolvidos nas decisões da escola. Para um aprofundamento e compreensão sobre a temática, foi entregue um questionário para a equipe pedagógica do Colégio Estadual D. Pedro I – EFMPN, situado no município de Pitanga-PR, questionário este referente ao trabalho dos pedagogos diante das dimensões que auxiliam na organização da gestão. Além de responderem as questões, a equipe pedagógica contribuiu para uma melhor produção deste trabalho, o qual pude observar a práxis destes (as) pedagogos (as), ou seja, confrontar a teoria adquirida no curso de Pedagogia com a realidade cotidiana escolar aproximando e dando uma consistência teórica para esta pesquisa.

Palavras-chave: gestão. dimensões. pedagogia.



ABSTRACT

The discussions presented in this work of a bibliographic nature, of methodological consistency and in-depth methodological materialist nature, aimed to discuss management as a whole, specifically the pedagogy of managers from the perspective of the dimensions present in school management. Also reflecting the contributions of the educational manager, who, faced with the challenges he faces in the school space, seeks to promote democratic management, that is, to encompass all interested parties in the community in which the educational institution is located. However, the democratic management assumed by current managers, although inconsistent with the reality of the current socioeconomic context due to the way in which the neoliberal government conducts its government policies, requires an ethical stance, dialogue and communication with others involved in the decisions of the school. For a deeper understanding of the topic, a questionnaire was delivered to the pedagogical team of Colégio Estadual D. Pedro I - EFMPN, located in the municipality of Pitanga-PR, a questionnaire referring to the work of pedagogues in terms of the dimensions that help in the organization of management. In addition to answering the questions, the pedagogical team contributed to a better production of this work, in which I was able to observe the praxis of these pedagogues, that is, to compare the theory acquired in the Pedagogy course with the daily school reality, approaching and giving theoretical consistency to this research.

Keywords: management. dimensions. pedagogy.

INTRODUÇÃO

A pedagogia é a ciência da educação e está em todo os lugares, pois é a socialização em si. Considera-se que a educação é um processo de construção que abrange os diversos conhecimentos, promovendo um desenvolvimento intelectual do indivíduo com o contexto familiar e social.

Partindo desse pressuposto é que surgiu a vontade de querer trabalhar como educador, prestei vestibular para o curso de pedagogia, situado no Campus Avançado de Pitanga-PR e fui aprovado. Num primeiro momento demonstrei boas experiências com as disciplinas que o curso oferece, as quais percebi que havia uma interdisciplinaridade entre elas. Podemos perceber que as disciplinas de metodologias de ensino nas áreas exatas, sociais e humanas demonstram uma grande preocupação em estabelecer um nexo entre suas grades curriculares que apresentam e seus conteúdos teóricos podem ser posto em práticas nas disciplinas de Estágios.

Na condição de acadêmico, demonstrei uma afinidade maior com as disciplinas de Pesquisa, Políticas e Gestão. Essas disciplinas apresentam uma ligação entre si, uma vez que a disciplina de Políticas nos conscientiza sobre as legislações relacionadas à educação e que estas interferem na gestão da equipe pedagógica dentro de uma escola. Visto que tudo que ocorre na sociedade acaba acarretando consequências na instituição escolar, na aprendizagem dos educandos e uma possível interferência no modo da equipe pedagógica direcionar a escola. Libâneo (2004, p. 28) reforça esta ideia ao afirmar que:

O mundo presencia atualmente às transformações como internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em diversas áreas do saber. Essas transformações mudam o perfil dos profissionais, afetando no sistema de ensino.

As transformações citadas pelo autor interferem no perfil da atuação profissional dos pedagogos que são os profissionais que atuam diretamente ou indiretamente na gestão de uma escola. Em virtude dos fatos mencionado, se faz necessário um olhar para a formação dos pedagogos para que ele possa exercer a gestão, junto com a equipe pedagógica e democraticamente, da melhor forma possível. Para isso é preciso pensar que o pedagogo em formação, futuramente trabalhará com sujeitos em formação dentro de uma instituição que sofre influência da sociedade em que está instalada e em constante transformação, e só assim prepará-lo para saber trabalhar de maneira eficaz diante das práticas pedagógicas.

GESTÃO: CONTEXTO E ABORDAGENS

A palavra gestão tem origem do latim “*genere*” que significa conduzir ou governar. Neste sentido a gestão, sendo ela democrática, é a prática da cidadania em busca de uma sociedade justa, e no contexto escolar, uma escola pública de qualidade.

Podemos encontrar diversas áreas de atuação na gestão entre elas a gestão escolar e a gestão empresarial. Ambas interligadas devido à influência do sistema capitalista sobre as duas áreas. Se formos analisar e comparar o espaço escolar com os sistemas fabris, encontraremos uma grande semelhança, tanto em aspectos físicos quanto na divisão de trabalho.

As estruturas físicas das fábricas são divididas por setores de produção, com uma área de lazer/descanso, banheiros, salas de cozinha, sala de despensa e sala do patrão. Já as instituições de ensino são divididas por salas de aulas seriadas, com uma quadra poliesportiva, banheiros, sala de cozinha, sala de despensas e secretaria. Há também uma semelhança na divisão de trabalho, o qual tanto o sistema fabril quanto a escola aplicam uma hierarquia entre os funcionários.

Enquanto nas fábricas temos os funcionários que trabalham nos setores de produção, nas escolas temos os professores que se responsabilizam por uma sala de aula seriada ou por uma disciplina da grade curricular. Em ambos espaços temos os funcionários de serviços gerais, e por fim, nas fábricas temos um patrão ou um grupo que administra a empresa, já nas escolas temos o diretor ou uma equipe pedagógica que juntos administram a escola democraticamente.

Mas uma grande diferença que se estabelece entre as duas áreas são os fins que cada uma almeja, enquanto a gestão empresarial visa o lucro, a qualidade total e a formação para o mercado de trabalho, a gestão escolar democrática visa a emancipação do sujeito, a democracia, a cidadania e a formação para o mundo do trabalho, embora nos contextos atuais a escola está perdendo a sua função social devido à pouca autonomia que possui em relação ao governo neoliberal.

A Constituição da República Federativa de 1988 e a LDB estabelecida pela Lei 9394/96 deram um início das lutas por uma gestão democrática nas instituições públicas de ensino. Por volta dos anos 90, as políticas de gestão educacional brasileiras optaram

na implantação de ações de cunho administrativo, garantindo recursos e a racionalização econômica das ações administrativas. É nesta linha de pensamento que ocorre a minimização do Estado diante às políticas públicas. (SOUZA, s.d., p.3)

Para Fernandes (2006), as décadas finais do século XX ocorreu uma revolução no pensamento administrativo, com novas estruturas organizacionais visando a democracia e a produtividade em cooperação. Mas apesar das gestões escolares se apresentarem como democráticas, percebe-se que a democracia como um todo, ainda em contextos atuais, é um direito mal assegurado. As escolas públicas brasileiras experimentam uma falsa democracia, uma vez que o próprio sistema de governo atual no seu exercício e atribuições não mostra um caráter democrático.

DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR E SUAS COMPETÊNCIAS

A gestão escolar pode ser vista como um meio de proporcionar um ambiente próprio para que o docente realize suas atividades pedagógica, com criatividade e eficiência, tornando sua didática mais atraente e objetiva. De acordo com Portugal (2001), para que esse projeto pedagógico se efetive no dia a dia escolar, é necessário que a instituição escolar busque uma democracia participativa. Neste contexto, três dimensões passam a auxiliar a organização da gestão escolar, são elas: dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão administrativa, cada uma com as suas respectivas competências.

O papel do gestor na dimensão pedagógica se restringe a criar condições necessárias para a melhoria do seu próprio desempenho, fortalecer e aperfeiçoar o seu planejamento no que se refere à sua função, uma ênfase na melhoria da qualidade de educação e do desempenho dos alunos. Outra atividade do gestor educacional, dentro da dimensão pedagógica, é coordenar, conduzir e interferir no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), visando estabelecer um melhor desempenho da qualidade da escola em que trabalha.

Visando atender estes objetivos, é necessário que o gestor desenvolva coerentemente todas essas atividades com a sua política de administração de recursos visando promover um ensino de qualidade.

Já dimensão política cabe ao gestor participar ativamente na construção de uma gestão democrática na escola, mobilizar a comunidade em que a escola está situada a fim de garantir uma maior participação efetiva em sua escola. Também é de função do diretor convocar assembleias gerais dos segmentos da comunidade escolar e promover relações de cooperação com outras instâncias.

Enquanto a dimensão administrativa, o gestor responsabiliza por acompanhar a aplicação dos recursos oriundos do governo como, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escola (PNAE) e entre outros, bem como acompanhar e elaborar planos de aplicação desses recursos. O gestor também deve coordenar os projetos financiados pelo governo federal e encaminhar ao Conselho Fiscal o balanço e o relatório antes de apresentá-los à Assembleia Geral.

De acordo com Lück (2009), essas dimensões estão interligadas e interdependente

uma das outras conforme a situação em que o gestor encontra. Esse processo envolve uma dinamicidade e interatividade, ressaltando a importância do gestor, de uma gestão democrática e das próprias dimensões dentro do espaço escolar.

O TRABALHO PEDAGÓGICO DENTRO DAS DIMENSÕES

Para a compreensão do trabalho pedagógico dentro das dimensões relatadas acima foi desenvolvido uma pesquisa de campo, o qual propôs um contato direto com os profissionais pedagogos atuantes em escolas públicas. Foi entregue um questionário de cinco perguntas relacionadas ao trabalho do pedagogo de fácil compreensão à equipe pedagógica do Colégio Estadual D. Pedro I – EFMPN.

Perguntado sobre a organização do trabalho pedagógico, a equipe pedagógica respondeu que todos os setores no colégio somam suas atividades para que coletivamente os objetivos propostos para a comunidade escolar sejam atingidos, ainda que, parcialmente em alguns casos. No que tange as atividades de Equipe pedagógica, tais como, projetos e afins vindos da mantenedora, é realizado coletivamente, porém divididas responsabilidades para que cada pedagogo (a) responda por uma atividade.

Outra questão abordada foi em relação às formações continuadas, qual seria o papel do (a) pedagogo (a) frente à execução deste evento. Em resposta, a equipe respondeu que recebe o material teórico disponibilizado pela mantenedora, em seguida reproduz o material, bem como, fazer os downloads dos vídeos e conteúdo. Disponibilizar os materiais aos demais participantes, socializar e fomentar a discussão, copilar os dados em relatórios e encaminhar à mantenedora. Assim, buscando a efetivação dos avanços no dia a dia escolar.

Foi também perguntado sobre a relação Professor/Equipe Pedagógica frente a elaboração do Plano de Trabalho Docente. A equipe pedagógica disponibiliza os documentos-base para a realização dos planos, contudo, estes também são disponibilizados via internet pelo site da mantenedora. A elaboração dos planos cabe aos docentes realizar.

Em relação aos conselhos de classes foi questionado como os pedagogos organizam os conselhos. Em resposta, a equipe pedagógica realiza através de site específico do Colégio, o qual são feitos os registros. Estes são levados para uma reunião presencial de conselho para discussão das intervenções necessárias, após estes registros são realizadas as ações acordadas coletivamente.

A última questão foi relacionada ao papel do pedagogo frente a elaboração do Regimento Escolar. A equipe pedagógica respondeu que o Regimento Escolar é elaborado através de reuniões coletivas e coletas de dados por setor.

REFLEXÕES E CRÍTICAS ACERCA DA GESTÃO

Ao discutir a Teoria Administrativa, é importante isolá-la do complexo contexto sociopolítico-econômico. Olhando especificamente para a gestão escolar, podemos perceber que nas décadas de 1960 e 1970, a Teoria Geral da Administração (TGA) serviu

de base para os pressupostos assumidos neste campo. Durante esse período, houve um esforço para definir a administração escolar como uma área distinta de estudo. Contudo, em meados da década de 1980, surgiu uma onda de pensamento crítico que levou a uma mudança de foco no estudo do trabalho coletivo e na participação da comunidade escolar na gestão. A partir desse período, os princípios da gestão democrática começaram a tomar forma tanto nas discussões teóricas quanto nos ambientes escolares práticos. (RUSSO, 2004).

Segundo Rangel (2009), os acontecimentos ocorridos podem ser atribuídos ao neofuncionalismo. Isto implica a implementação extrema de teorias administrativas nas instituições de ensino, desconsiderando os objetivos e finalidade da escola, bem como as suas características únicas. Para que um sistema escolar seja estruturado tendo a gestão democrática como base, deve haver uma certa organização. Os objetivos educativos devem ser claramente delineados, tendo em conta as exigências da comunidade e os aspectos singulares do plano pedagógico.

O objetivo de alcançar a gestão democrática está consagrado no marco legal estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96 (LDB). Este objetivo se alinha com a tendência global de promoção da descentralização administrativa, aumentando a participação da sociedade civil e reforçando a autonomia das escolas e sistemas públicos. Apesar disso, numerosos desafios impedem a implementação prática desta lei.

Na visão de Senge (2005), o enfrentamento desses obstáculos é um componente crucial para a concretização das transformações, pois não devem prejudicar a função primordial da escola, a de educar. É imperativo superar as segregações e fragmentações presentes no interior das escolas, além daquelas impostas pelas políticas públicas.

Os trabalhos de Paro (1988), citados em Wellen, e a própria pesquisa de Wellen, chamam a atenção para uma dualidade significativa que não deve ser negligenciada.

A maior parte da literatura sobre gestão escolar, como observa o autor, tem dois focos distintos. Uma centra-se na justificação e validação dos princípios capitalistas na administração, considerando-os de aplicabilidade universal. A outra visão é a de que a gestão escolar é uma prática burocrática e autoritária, sem espaço para progresso ou reforma.

Para compreender a natureza da gestão escolar, é crucial reconhecer que as instituições educativas não funcionam num quadro ideal. Pelo contrário, são moldados pelas necessidades e aspirações humanas e são significativamente impactados pelo contexto social em que existem. Esse contexto está estruturado para proporcionar as condições materiais necessárias à sobrevivência, conforme expõe Wellen (2010).

Com a mudança nas perspectivas sociopolíticas e econômicas, segundo este ponto de vista, é evidente que já passamos por uma transformação. Como destacou Krawczyk (1999), o processo de globalização conduziu a uma situação em que o objetivo da educação escolar se limita a replicar os interesses do sistema de produção atual. Especificamente, no contexto do Brasil, esse objetivo é reforçar os princípios do capitalismo. Se os objetivos de uma escola vão além da educação básica, ela pode abranger o cultivo da cidadania e, se a administração da escola criar um ambiente propício para atingir esses objetivos, pode

proporcionar uma educação que priorize o desenvolvimento do indivíduo (LIBÂNEO *et al.*, 2012).

É fundamental enfatizar que a gestão escolar não é apenas um conjunto de métodos e instrumentos gerados isoladamente. Em vez disso, incorpora um produto da evolução dos padrões sociais ao longo da história (WELLEN, 2010).

Segundo Morin (2000), a mente humana é inerentemente suscetível a erros e ilusões. Isso se deve ao fato de que quando... Ao tentar recriar algo que foi observado, seja através da linguagem ou da cognição, existe a possibilidade de ocorrer uma tradução ilusória. Reconhecendo a crítica de Marx (2007) à percepção incorreta de si mesmo, da vida e do mundo, torna-se evidente que isto se estende ao domínio da gestão escolar. A gestão escolar não é uma entidade neutra, mas deve ser intencional na sua finalidade. Dessa forma, o gestor deve reconhecer que seu papel envolve planejar, coordenar e controlar (CHIAVENATO, 2003), ao mesmo tempo que influencia os valores, crenças, emoções e reações dos professores. Isto é crucial para enfrentar eficazmente os desafios enfrentados pelas escolas e apoiar a realização dos objetivos educacionais (LÜCK, 2011).

Segundo LÜCK (2011), o gestor deve focar no desenvolvimento do seu trabalho e compreender o seu impacto em relação ao processo de gestão. Da mesma forma, um professor que tenha uma compreensão clara do processo de gestão pode participar de forma mais ativa e eficiente nas iniciativas da escola. Para aprofundar facetas específicas da gestão, é importante primeiro estabelecer a terminologia.

A área de Administração e Gestão parece ser altamente vantajosa. Administração é o método de organizar, traçar estratégias, orientar e supervisionar os indivíduos com o objetivo de concretizar os objetivos de uma organização. (CHIAVENATO, 2003).

O ato de gerenciar pode ser classificado como uma função administrativa, com foco nos princípios de organizar, controlar e estruturar os recursos disponíveis (LIBÂNEO *et al.*, 2012). A gestão está orientada para a gestão das ações humanas e é considerada um empreendimento de promoção da humanidade, com a finalidade de atingir os objetivos organizacionais (LÜCK, 2011; LIBÂNEO *et al.*, 2012). Contudo, segundo Libâneo *et al.* (2012), tanto a gestão como a administração são unidades sociais concebidas para cumprir objetivos específicos, embora cada uma com objetivos únicos e distintos.

No contexto das entidades empresariais, que funcionam como unidades sociais, a função administrativa assume uma importância significativa. A ideia de que as pessoas são vistas como um recurso, tal como o dinheiro ou as matérias-primas, é um aspecto que se destaca em determinados contextos. Esta visão diferencia estes contextos das organizações dentro de instituições educativas ou de outros grupos sociais, que se concentram principalmente no desenvolvimento e avanço dos indivíduos. Embora as funções administrativas sejam necessárias nestes grupos, elas não são a característica definidora. Entende-se que a gestão no âmbito escolar deve ser direcionada para um objetivo específico.

A educação, com foco principal na escolarização, visa promover o desenvolvimento dos indivíduos como um todo. Fundamental para isso é a interação entre as pessoas, que possibilita a realização do potencial físico, cognitivo, afetivo e atitudinal por meio do

processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO *et al.*, 2012).

A principal responsabilidade do gestor é supervisionar e administrar as habilidades, princípios e convicções de todos os indivíduos envolvidos nas operações da escola. O objetivo do gestor é unir todos os esforços para alcançar objetivos educacionais comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre gestão e o trabalho do pedagogo nas instituições de ensino possibilitou uma reflexão sobre o que é gestão e sua importância dentro do contexto escolar. Os profissionais envolvidos nesta pesquisa afirmaram seguir os princípios e objetivos previsto no Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar vigente na escola.

Deve-se reconhecer as dificuldades que um gestor encontra para realizar as suas propostas pedagógicas que giram entorno da escola. Dificuldades estas como falta de recursos financeiros, materiais e humanos, ausência de programas de formação, defasagem política e entre outras.

Um outro dilema enfrentado pelo gestor educacional está na dificuldade em exercer uma gestão democrática no contexto social em que a escola está inserida, pois como sabemos, o atual governo demonstra fortemente um caráter neoliberal com abertura para o capital, essa característica do governo interfere diretamente na escola, estabelecendo um novo conceito e perfil de educação, conseqüentemente um novo papel para a escola que antes tinha a função social de emancipar o sujeito e preparar para o mundo de trabalho, com esta visão neoliberal passa a formar sujeitos alienados e para o mercado de trabalho.

Essas dificuldades levam o gestor a refletir acerca do seu trabalho e encarar o desafio de conduzir a escola frente a esses conflitos, ressaltando também que o gestor deve deixar de lado seus interesses e atender um interesse maior, o da comunidade escolar. O que nos faz pensar uma gestão democrática, ou seja, que envolva a todos os interessados de uma instituição pública nas decisões por um bem comum: a qualidade de ensino. E somente assim, de pouco a pouco, a escola vai conseguindo a sua autonomia, realizando uma mudança significativa e priorizando uma educação pública, democrática e qualitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [texto (tipo reduzido)]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 73/2013, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994 [recurso eletrônico]. – 38. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Dispositivos Constitucionais: Emenda Constitucional nº 11, de 1996; Emenda Constitucional nº 14, de 1996; Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 – Regulação Pertinentes. Brasília, 2005.

CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FERNANDES, M. E.; MULLER, A. J. Artigo Científico: Função do Gestor na Escola Pública: Revista de divulgação Científica do ICPG, 2006.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 67, Aug. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000200005>. Acesso on 10 set. 2023.

LIBÂNEO, J. C. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. In> _____. Pedagogia e pedagogos para que? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004, Cap.1 p. 25-41.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev. /jun. 2000.

LÜCK, H. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol. V, série cadernos de gestão.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 3-4.

MORIN, E. Os setes saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTUGAL, R. J. Gestão por resultados na educação. Curitiba: SEED, 2001.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. Eccos – Revista Científica, São

SENGE, P. Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. Paulo, v.6, n.1, p. 25-42, 2004.

SOUZA, G. N. de. Gestão democrática escolar: reflexões e desafios. UFAM, s.a.

WELLEN, H.; WELLEN, H. Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica. Curitiba: Ibpex, 2010.

ANEXOS

Questionário I

Este questionário faz parte da Pesquisa, as informações aqui fornecidas serão apenas utilizadas para fins desta pesquisa. Desde já, agradeço pela sua participação e colaboração.

Como é a organização do trabalho pedagógico na escola?

Em relação às formações continuadas, qual o papel do (a) pedagogo (a) frente à execução deste evento?

Como os (as) pedagogos (as) mediam com os (as) professor (as) a elaboração do plano de trabalho docente?

Como os pedagogos (as) organizam o conselho de classe? É participativo ou não? Quais são as etapas de análise?

Como o (a) pedagogo (a) coordena o processo coletivo de elaboração do regimento escolar?

A importância da gestão administrativa escolar

Otília Silva da Encarnação Elias

RESUMO

Este trabalho apresenta como título “A importância da gestão administrativa escolar”. Foi escolhido tal tema, que é muita relevância, haja vista que o gestor escolar é um profissional de grande importância para uma instituição de ensino, suas atribuições são bem semelhantes à de um administrador e sua influência torna-se vital para um sucesso da gestão escolar. Como objetivo geral, este estudo visou demonstrar quais são as principais funções de um gestor escolar, e os requisitos necessários para se realizar uma boa gestão escolar. Como metodologia para este trabalho, foi utilizada a revisão de literatura, se baseando em publicações científicas em periódicos, livros, dentre outros. Além disso, foram feitas consultas a outros documentos, textos e artigos, com diversos autores que escreveram sobre o referido assunto. Como resultado, viu-se que a capacitação dos gestores escolares vem sendo muito estimulada, o que se dá pela busca pela qualidade na gestão escolar, e que a secretaria como um tipo de termômetro, e se ela permanece desorganizada, estes reflexos serão vistos na hierarquia superior e na sala de aula.

Palavras-chave: gestão. administrativa. escolar. instituição. ensino.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, de forma delimitada, trata do tema “A importância da gestão administrativa escolar”, e utiliza-se de pesquisa bibliográfica e materiais da *internet*, para abordar sobre o assunto, que é muito relevante, haja vista que o gestor escolar é um profissional de grande importância para uma instituição de ensino, suas atribuições são bem semelhantes à de um administrador e sua influência torna-se vital para um sucesso da gestão escolar.

Este estudo se justificou em apresentar que um gestor escolar é um elemento a quem a Diretoria delegará diversos poderes, sendo assim a sua posição é muito importante, sendo um requisito para a autorização do funcionamento de uma escola, sendo também o responsável em planejar, coordenar e posteriormente executar trabalhos e rotinas administrativas da escola, obedecendo os prazos estipulados, e participar das reuniões pedagógicas e da gestão escolar, sempre em parceria com a Diretoria.

Como problema de pesquisa, foi levantado: Quais são as principais atribuições de um gestor escolar para uma boa gestão administrativa do



ambiente educacional, uma vez que ele detém diversos conhecimentos pessoais e técnicos?

O objetivo geral deste estudo foi expor quais são as principais funções de um gestor escolar, e os requisitos necessários para se realizar uma boa gestão escolar. Como objetivos específicos, este estudo apresentou, em seus capítulos: Conceituar, na visão de alguns autores, a administração e a gestão e expor a importância das atividades do gestor escolar para a gestão escolar.

Como metodologia para este trabalho, foi utilizada a revisão de literatura, se baseando em publicações científicas em periódicos, livros, dentre outros. Além disso, foram feitas consultas a outros documentos, textos e artigos, com diversos autores que escreveram sobre o referido assunto.

CONCEITOS SOBRE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

Administração é um termo utilizado que pode ter diversas interpretações. Para Maximiniano (2006) administração significa tomar decisões que promovam o uso adequado de recursos para atingir os objetivos. Trata-se de um processo de tomar decisões para realizar ações.

Segundo Silva (2005) a administração significa uma ação em que uma pessoa realiza a pedido ou comando de outra, que existe um subordinado que obedece a seu superior. Ela se divide em cinco principais processos interligados entre si: planejamento, organização, liderança, execução e controle.

Já para Chiavenato (2005), a administração se define em interpretar os objetivos para conseguir transformá-los em ação organizacional utilizando para isso as funções da administração: planejamento, organização, direção e controle.

Chiavenato (2005) descreve administração como um processo onde é preciso planejar, organizar, dirigir e controlar a aplicação dos recursos organizacionais para atingir determinados objetivos de maneira eficiente e eficaz. Segundo sua visão a administração se faz necessária quando se possui objetivos que envolvem pessoas que utilizarão recursos.

Segundo Silva (2005), na definição clássica, administrador é a pessoa que responde a determinada função, ou seja, muitas pessoas podem executar serviços, porém quem responderá pelo resultado é um superior, que está coordenando esta equipe, o administrador.

Para Silva (2005) o administrador deve realizar cinco operações fundamentais para o bom funcionamento da empresa, que são: em primeiro lugar, fixação de objetivos. Devem ser demonstrados quais são os objetivos, quais as metas e o que será realizado, comunicando as pessoas quais ações precisam realizar.

Depois disso o administrador deve organizar, ou seja, analisar, classificar e direcionar cada atividade para um grupo responsável pela execução. Em terceiro lugar deve haver a motivação, a liderança e a remuneração necessária para que os funcionários estejam dispostos a realizar o que lhes é solicitado, tudo isso através da comunicação, que é fundamental (MAXIMINIANO, 2006).

Com a divisão das tarefas cabe ao administrador fazer a mensuração ou avaliação, onde analisa o que está sendo executado por cada membro e relata aos superiores de cada equipe o que interpretou com sua avaliação. Por fim, o administrador desenvolve pessoas, inclusive a si mesmo.

O administrador deve possuir várias habilidades para trabalhar nas empresas nos dias atuais, entre elas a habilidade técnica, que trata-se de saber fazer, ou seja, realizar os processos. Segundo Chiavenato (2005, p. 19) as habilidades técnicas “envolvem o uso e conhecimento especializado e facilidade na execução de técnicas relacionadas com o trabalho e com procedimentos de realização”.

Chiavenato (2005) relata que os profissionais com habilidades técnicas são aqueles que possuem procedimentos, métodos e conhecimentos em determinada área a qual são especializados.

A segunda habilidade trata-se da humana, para que o administrador obtenha sucesso deve conseguir trabalhar esta habilidade. Pois Chiavenato (2005, p. 19) diz que habilidade humana “envolve a capacidade de comunicar, motivar, coordenar, liderar e resolver conflitos pessoais ou grupais”. Nesta visão um líder com esta habilidade possui uma excelente forma de trabalhar com seus subordinados, pois se relaciona muito bem com eles, possui sua cooperação, seu envolvimento e consegue assim a interação necessária para trabalhar os pontos que precisam ser ajustados.

Para concluir as habilidades, surge a habilidade conceitual, a qual “envolve a visão da organização ou da unidade organizacional como um todo, a facilidade em trabalhar com ideias e conceitos, teorias e abstrações” (CHIAVENATO, 2005, p. 19).

Chiavenato (2005) diz que a gestão estratégica se trata de uma metodologia que visa garantir o alcance de resultados da organização, seja no curto ou longo prazo. Essa gestão estratégica é definida como um processo onde os gestores possam formular e implementar as melhores estratégias para assegurar uma obtenção do atingimento dos objetivos das organizações, analisados a sua dinâmica interna, e o mercado externo.

Silva (2005) sintetiza um conceito para a gestão estratégica, como um tipo de processo mais dinâmico, sistemático e com análises, melhores escolhas e sua implementação. A gestão estratégica assumirá uma elevada importância para a identificação, a exploração e o desenvolvimento de ações que possam trazer as melhores vantagens competitivas, além de orientar os recursos materiais e também humanos, para assegurar uma maior eficiência e eficácia nos propósitos da organização, alinhados aos objetivos empresariais.

Para que um modelo de gestão organizacional possa ser efetivado, há alguns norteadores que definirão as condições da implementação das estratégias, e os rumos certos a seguir. São estes a visão, a missão e os valores.

Missão: A missão de uma empresa é uma exposição do seu propósito, ou a finalidade de sua existência. Silva (2005) diz também que é o motivo pelo qual essa empresa foi estabelecida. A missão definirá a sua identidade, que não mudará ao longo dos anos. Essa missão deverá ser clara e objetiva a todos, internos ou externos à organização, proporcionando que seja reconhecida por todos os “*stakeholders*”, que são todas as interessadas nos negócios dessa empresa.

Visão: A visão de uma empresa, afirma Silva (2005) seria o futuro de seus negócios, onde essa empresa quer chegar e alcançar. Distinto da missão, essa visão é criada com um prazo determinado, e não mudará ao longo do tempo. É uma resposta à pergunta: Qual direção devo ir para alcançar meus objetivos?

Valores: É necessário que uma empresa já conheça a sua missão e visão para se criar os valores que a empresa possui. Há muitas formas para se atingir seu objetivo, mas é necessário que eu a empresa estabeleça alguns princípios e crenças que nortearão o comportamento e de seus colaboradores, para só assim, essa empresa consiga alcançar sua missão e visão (CHIAVENATO, 2005).

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS PARA A GESTÃO ESCOLAR

Um gestor administrativo escolar, afirma Bond e Oliveira (2009), atua como um profissional na gestão administrativa, sendo de muita importância para realizar as mais diversas atividades dos trabalhos de uma secretaria escolar, já que este tem a obrigação de organizar este ambiente e de administrar de forma eficaz em todos os aspectos administrativos, humanos e econômicos, empregando sempre, de forma adequada, os recursos materiais e também humanos que são colocados à sua disposição. Eis algumas de suas competências administrativas:

- Acompanhar a documentação do processo de matrícula e de avaliação;
- Confeccionar os manuais de trabalho e suas rotinas, criando os melhores métodos de execução que serão aplicados;
- Conseguir interagir com todos os órgãos da unidade escolar e também da Secretaria de Estado de Educação;
- Deve avaliar e melhor organizar todas as informações, as estruturando para suprir todas as necessidades da escola e dos demais órgãos da Secretaria de Estado da Educação;
- Dimensionar os espaços físicos, as instalações e demais equipamentos que são destinados à Secretaria Escolar;
- Elaborar as instruções disciplinadoras acerca do sistema de arquivo, controlando o acesso, a guarda e a destruição;
- Elaborar diversos relatórios acerca dos resultados que envolvem avaliação das novas tecnologias administrativas.
- Elaborar diversos relatórios, encaminhando-os aos responsáveis;
- Fazer a preparação do plano de distribuição dos trabalhos, acompanhando a qualidade das execuções, observando os prazos;
- Identificar formas de organizar as atividades do arquivamento;
- Organizar as publicações dos editais e demais informes que necessitam de divulgação;

- Organizar o arquivo de todos os documentos;
- Organizar os organogramas e os funcionogramas, analisando as funções e limites de responsabilidades;
- Organizar todos os serviços específicos que serão executados;
- Qualificar os documentos, observando a conformidade em função da origem das operações;
- Receber, registrar, classificar, acompanhar e distribuir os documentos, que podem ser livros técnicos, de legislação, os boletins informativos e os manuais;
- Saber distinguir os objetivos, a organização, a estrutura, e funcionamento das secretarias escolares;
- Ser capaz de diagnosticar as necessidades de programas para capacitação, de reciclagem, de treinamento e de desenvolvimento das equipes administrativas;
- Ser capaz de interpretar as exigências e as formalidades da legislação educacional;
- Utilizar os aplicativos de informática, dentre outros (BOND; OLIVEIRA; 2009).

Para Castelo (2016), as responsabilidades do gestor administrativo irão incidir sobre de forma considerável, na unidade escolar como um todo, envolvendo os grupos técnico pedagógicos, o corpo docente, os grupos de apoio operacional e o corpo discente.

Sobre as qualidades que devem ser consideradas nas ações administrativas do gestor administrativo, Simão (2016) reflete que vale destacar: a capacidade de liderança, de articulação, de decisão e de delegação das responsabilidades.

O gestor administrativo, agindo como um líder, deverá ser um executor. Motivador das equipes, um avaliador, ser controlador, saber coordenar, ser um mediador e um orientador. Como o gestor administrativo é a pessoa responsável legal pelas atividades e gestão da secretaria escolar, fica sob sua responsabilidade todas as atividades referentes à escrituração e a expedição dos documentos escolares, devem autenticá-los e recolher as devidas assinaturas, assim como os guardar e ter uma inviolabilidade destes arquivos escolares, fazendo o registro dos atos escolares, mantendo um comportamento ético profissional no trato dos trabalhos administrativos da escola em que atua (SIMÃO, 2016).

Acerca do papel do gestor administrativo, Bond e Oliveira (2009) esclarece que seria de efetivar todo o atendimento aos alunos, professores, funcionários e a comunidade, e zelar pela documentação da escola, sejam elas dos alunos ou demais documentos oficiais, favorecendo assim um pleno funcionamento da instituição de ensino;

Ainda, vê-se como atividades importantes do gestor administrativo, que seria: efetivar as atividades administrativas ligadas à matrícula, à transferência e a conclusão de curso; elaborar diversos relatórios e demais processos administrativos que serão encaminhados para as autoridades competentes; encaminhar para a direção da escola, em tempo hábil, a documentação que deverá ser assinada e organizar e manter sempre atualizado todo o arquivo escolar, tanto os ativos quanto os inativos, para assim permitir que em qualquer

época, possa haver uma verificação da identidade e regularidade da vida escolar de cada aluno. Ademais, deverá ser cumprido as atribuições definidas pelo Regimento Escolar (SIMÃO, 2016).

É muito importante também que o gestor administrativo se mantenha atualizado sobre a legislação e demais documentações escolares obrigatórias da unidade escolar. Assim, deverá conhecer a fundo a legislação de ensino vigente, zelando assim pelo seu cumprimento, observadas as suas atribuições (SIMÃO, 2016).

Castelo (2016) ainda diz que o gestor administrativo é o responsável pela documentação e arquivamento de informações, realizando uma interface entre a escola e pais de alunos, considerados assim um braço direito de diretores, no que se refere à legislação educacional e, algumas vezes, exercendo um papel de gestores de recursos humanos, entre as equipes internas e professores.

Essa função, não é mais aquela que fica “escondida” por trás da papelada da secretaria, e nos últimos anos, tais profissionais começaram a ser cada vez mais valorizados pelos governos e escolas públicas, além de serem também disputados pelo mercado de trabalho, por também escolas particulares, de todos os tamanhos (SIMÃO, 2016).

Castelo (2016) reforça que a capacitação dos gestores administrativos vem sendo muito estimulada, e essa categoria possui agora um curso técnico exclusivo, dedicado para quem deseja seguir essa carreira e se desenvolver profissionalmente. Isso se dá pela busca pela qualidade na gestão escolar.

Estes cursos de capacitação na área educacional, no início, eram voltados para professores e sua atuação em sala de aula. Mas diversos fatores contribuíram para que essa mudança focasse também para os gestores administrativos (SIMÃO, 2016).

Castelo (2016) descreve a secretaria como um tipo de termômetro, e se ela permanece desorganizada, estes reflexos serão vistos na hierarquia superior e na sala de aula. Até mesmo quando a escola está vazia ou não ativa, o secretário está lá, trabalhando. Em escolas públicas, este gestor administrativo é mais ainda exigido, pois ele precisa acompanhar toda a vida funcional também dos professores, sendo por muitas das vezes, o executor de um papel de gestor de recursos humanos, mesmo sem tal qualificação específica.

Com essa crescente percepção acerca da importância dessas capacitações para se exercer um cargo tão vital dentro de uma instituição de ensino, os estados e municípios procuram profissionais com mais qualificação, de forma específica, além de estimular sempre uma formação continuada (BOND; OLIVEIRA; 2009).

Assim, fica notório que o gestor administrativo seria como um cartão de visita das escolas. Os alunos e seus pais terão com ele um primeiro contato, quando iniciam em uma escola. Uma especialização permitirá que estes profissionais possam utilizar todas as ferramentas e demais sistemas tecnológicos de forma mais eficiente, e assim, reconhecendo a sua importância e de seu trabalho, este irão evoluir profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho foi demonstrado que a administração se trata de um processo onde é preciso planejar, organizar, dirigir e controlar a aplicação dos recursos organizacionais para atingir determinados objetivos de maneira eficiente e eficaz, e que um administrador deve possuir várias habilidades para trabalhar nas empresas nos dias atuais, entre elas a habilidade técnica, que se trata de saber fazer, ou seja, realizar os processos.

Por fim, foi exposto que o gestor escolar atua como um profissional na gestão administrativa, sendo de muita importância para realizar as mais diversas atividades dos trabalhos de uma secretaria escolar, sendo algumas de suas atribuições destacadas, como por exemplo, acompanhar a documentação, confeccionar os manuais de trabalho e suas rotinas, conseguir interagir com todos os órgãos da unidade escolar, dimensionar os espaços físicos, as instalações e demais equipamentos, elaborar as instruções disciplinadoras acerca do sistema de arquivo, elaborar diversos relatórios acerca dos resultados que envolvem avaliação das novas tecnologias administrativas, organizar as publicações dos editais e demais informes e o arquivo de todos os documentos, dentre diversas outras.

Por fim, foi visto que a capacitação dos gestores escolares vem sendo muito estimulada, o que se dá pela busca pela qualidade na gestão escolar, e que a secretaria como um tipo de termômetro, e se ela permanece desorganizada, estes reflexos serão vistos na hierarquia superior e na sala de aula. Por isso, uma especialização permitirá que estes profissionais possam utilizar todas as ferramentas e demais sistemas tecnológicos de forma mais eficiente, e assim, reconhecendo a sua importância e de seu trabalho, este irão evoluir profissionalmente. Fica então respondido o problema de pesquisa, acerca das principais atribuições do gestor escolar para uma boa gestão administrativa das instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

BOND, Maria Thereza e OLIVEIRA, Marlene. Manual do Profissional de Secretariado. Secretário como Gestor, Vol. III, Curitiba: Editora IBEPEX, 2009

CASTELO, Márcia Janaina. A Formação Acadêmica e a Atuação Profissional do Secretário Executivo. Atlas, 2016

CHIAVENATO, Idalberto. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2005

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. Introdução à Administração. Ed. Compacta. – São Paulo: Atlas, 2006

SILVA, José Pereira da.; Análise Financeira das Empresas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001

SIMÃO, Mirian Lopes. Gestão Escolar sob novos Paradigmas: O Papel do Secretário Escolar como Agente Ativo no Processo de Transformação das Escolas. Monografia de Pós-Graduação - UNICENTRO. Revista Eletrônica. 2016

Formação de professores: reflexões sobre seu saber/fazer

Marli de Castro Pires

Sueli Garcia Chiarelli

Cláudia Amélia de Abreu Soares

Cristian Soraia Leite Bicalho

Silvana Cláudia Moreira

Adriana Urias da Silva

RESUMO

Este estudo tem como embasamento a formação de professores a partir de teorias de autores preocupados com o desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos desafios entre a teoria e prática do saber/fazer. Ressalta a necessidade de se compreender, presentemente, como vem sendo debatida e cogitada a formação de professores nos distintos ambientes educativos e como esta formação influencia na prática pedagógica do educador de forma expressiva, contribuindo com uma aprendizagem sólida e eficaz por parte dos educandos.

Palavras-chave: formação de professor. teoria e prática. ação docente.

INTRODUÇÃO

A sociedade atualmente determina uma educação empenhada em transformações e alterações sociais. Deste modo, é necessário que busque uma educação que, possa ter como apoio e essência, no seu incremento, múltiplas línguas e cuidadosas visões à diversidade. Uma educação, especialmente, que agregue os desafios que hoje se assentam e que, de forma alguma, apresentam intimamente pautados na formação do educador.

Assim, observa-se que a formação dos professores constitui num desafio que permeia o futuro da educação e a sociedade brasileira e, perante das modificações sobrevindas na política no Brasil, é indiscutível e impreterível edificar um projeto político e educativo, volvido para formação que se concretize em alicerces sólidos, e constituídas nos princípios de atributo e de importância social. Portanto, quando a formação é abarcada e trabalhada numa expectativa de devotada reflexão sobre o caráter do que é ser professor e as exterioridades que permeiam a analogia educadora, consolida mediante a formação de um educador que opere profissionalmente, com atitude expressiva e transformadora.



Nessa perspectiva, pesquisar a formação de professores e os desafios entre a teoria e prática passou a ser o objetivo deste estudo sobre o olhar de autores como: Alarcão (2014), Feldmann (2015), Tardif (2012), Sacristan (2015) dentre outros que apresentam teorias sobre os efeitos positivos e negativos inerentes ao tema.

DESENVOLVIMENTO

Desenvolver uma consciência crítica sobre a relação entre teoria e prática é deste modo, o diferencial apropriado para administrar, dialogicamente, a oportuna afinidade em direção a uma inovação do aprendizado da docência abrangido como atuação transformadora que se reconstrói na teoria e na prática, na qual promove necessariamente o incremento de uma consciência crítica do educador.

Para Freire (1997), o conceito de que ao professor se fazem imprescindíveis é um concreto desenvolvimento e uma extensa cultura geral, para que esteja apto a lidar com a realidade presente na cultura do educando, conhecimentos dos quais, originam de outros espaços e de outros experimentos, sua concepção de mundo e formas de ver o mundo.

Concebem-se, deste modo, a intensidade e a complicação que abrange o palco da formação e desempenho dos professores na época presente, em que se sobressai como indigência não apenas a abrangência de como são formados, mas obtendo a consciência do conceito de si mesmo como aprendizes e que, nas relações sociais constituídas, compõem e se compõem como pessoas, como profissionais e como cidadãos.

Deste modo, entende-se a formação de professores apresentam de forma complexa, seus procedimentos estão submergidos nos diversos ambientes de sua formação como os saberes múltiplos que precisam estar proferidos, instituindo um referencial teórico-prático, que aprove a estes profissionais a concretização de uma atuação sólida e empenhada com a aprendizagem dos educandos.

Discorrendo as ideias de Andre (1997), resguarda a ideia de que não se pode aproximar-se da questão da formação educadora de modo reducionista, e sim com visão ampliada sobre este difícil método, proferindo o sujeito e o coletivo, micro e o macrossocial, ético e o cultural, político e o pedagógico.

Nesse contexto, Pimenta (1999), declara que:

Contrapondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores (PIMENTA, 1999, p.15).

Discorrendo a teoria do autor, o que se sugere sobre a formação de professores que atualmente se debate, depende da compreensão que se apresenta de educação e de seu desempenho na sociedade, considerando os saberes científicos e pedagógicos além do saber político-social enquanto parte complementar da formação dos educadores.

É imprescindível atualmente redimensionar a ação educadora da escola, e, por

consequente da formação de professores de forma a efetivar uma educação verdadeiramente de qualidade, e que pondere a informação do educador e do educando, podendo ser revisto, avaliado e redimensionado a todo tempo.

Nessa perspectiva, Freire (1980), inferi que aprender é arquitetar, renovar, averiguar para modificar, o que não acontece sem fresta ao risco e à experiência arriscada do espírito.

Toda a prática educativa requer a existência de sujeitos que ensinam e aprendem os conteúdos, por meio de métodos, técnicas e materiais, e implica em função do seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1980, p. 78).

Refletir a formação de professores é procurar assentá-los como indivíduos históricos e sociais, que somente permanecem mediante suas práticas, histórica e socialmente idealizadas, que os assentam perante a disparidade de possibilidades e alternativas e que estabelecem um posicionamento para o mundo bem como a educação.

De acordo com Feldmann (2015), é incumbência do professor a função mediadora entre a informação sistematizada e as necessidades do educando. E é nesse procedimento de mediação que se dará a base de uma formação educadora catalogada em princípios interativos, adotando como menção as extensões coletivas, colaborando, portanto, para a emancipação profissional.

Segundo Sacristan (2000), é importante abrange que:

O professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para a educação permanente (SACRISTAN, 2000, p. 45).

Perante esse argumento, observa-se que a formação de professores adota um papel principal. Para Nóvoa (1992), é conciso distinguir as carências dos atuais planejamentos de formação e partir mais à frente, ampliando concepções que possam acender alterações educativas para instituir a vida do educador além de instituir a profissão docente, apreciando a formação de ator principal na prática de políticas educacionais.

Torna-se imprescindível, portanto, considerar que o professor precisa pensar sobre sua prática, neste sentido, Nóvoa (1992), faz novas referências sobre as atuais tendências nas quais apontam para a indigência de formação do educador reflexivo, que se mantém constantemente pensante sobre sua prática, considerando sua formação implantada nos procedimentos de desenvolvimento, o pessoal, organizacional e o profissional.

De acordo com as ideias de Alarcão (2014) há uma carência de dúvida nos educadores recém-formados, a formação na qual são contidos nas Instituições de Ensino Superior é inadequada. Baseia-se a princípio que instruir-se tomando determinações e a aplicar informações científicas em circunstâncias complexas, como se tais circunstâncias instituíssem o retorno para todas as limitações da vida real.

Como consequência, na vida prática, quando encontram com as inovações, entendem que não foram capacitados para suportar situações inovadoras, confusas,

duvidosas nas quais nem sempre as teorias aproveitadas nem mesmo os métodos de determinação e os entendimentos estudados ministram recursos adequados.

Nessa perspectiva, Alarcão (2014), discorre que:

Nem as atuais abordagens por competências nem a formação reflexiva resolverão o problema enquanto não compreendermos que a formação é ação e que a ação é formação. Estas duas atividades congregam pensamento e ação, têm uma direção e um sentido ciclicamente reconstruído e captado e constituem-se como motor de desenvolvimento de um projeto (ALARCÃO, 2014, p. 12).

Em consonância com os pensamentos do autor, o método de formação do professor acontece basicamente pela reflexão a respeito de seu saber, o saber fazer, pela reflexão envolta da inovação de aprendizagem e seu emprego. As teorias, as práticas e os experimentos escolares abrangidas necessitarão ser apreciadas como componente de pesquisa e de discussão, num processo que tem o educando como sujeito do procedimento de aprendizagem.

Na concepção de Garcia (1999), articula que a reflexão a propósito da prática não pode se produzir de forma vaga. Essa reflexão designa por si própria a indigência de desempenhar a prática, a teoria além das frações de teoria que a compõe. O exercício de pensar no método e de aprendê-la induz o educador à astúcia dessa prática e da informação antecedente que tinha da própria e que, de maneira unânime, abrange um novo saber.

Baseado nesse argumento observa-se que o recém-formado que adquiriu seus conhecimentos de forma contextualizada num comprimento globalizante, não deve se apresentar mais como indivíduo detentor do saber e conhecedor de áreas exclusivas.

Sob o ponto de vista de Tardif (2012), defende:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber do professor é o saber dele e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2012, p. 10-11).

Nessa totalidade de conceitos, compreende-se que a relação entre ação e formação educadora é igualmente direta, pois, em concordata com o estilo de relação que se profere, que se estabelece em seu caminho de qualificação, advém a produção e a reconstrução do expressado procedimento de identificação do ser professor.

Desse modo, entende-se que muito mais do que imprimir teores pré-estabelecidos, o professor necessita refletir sua própria prática, sua formação deve fundamentar, fundamentalmente, numa apreciação crítica da sua atuação, procurando estabelecer pontos de vistas sobre seus progressos e de seus limites, ressaltando questões que precisam de contribuições e menções teóricas, reinventando de forma constante seu método, superando problemas encontrados, estabelecendo definição humana e ética na ação de ensinar.

Perante do que foi divulgado, se firma a acuidade de refletir sobre a formação educadora e suas decorrências na prática pedagógica, especialmente no decorrer dos procedimentos formativos contraídos nos estabelecimentos escolares ancorando-se em apoios mais consistentes, procurando apreciar uma qualidade e transformação inovadora para os profissionais da educação.

De acordo com Severino (2011), é conciso extrapolar o conceito reducionista na qual exprimi que o desempenho educativo da Instituição se esgota na formação do trabalho, como simples preparativo para o mercado de trabalho, por melhor que seja a qualificação. Não se pode desconsiderar que a formação universitária é um artifício extremamente complicado.

Baseando no fato que a apropriação, domínio e habilidades técnico-científicas são requisições conclusivas, neste caso, do mesmo modo é verdade tal concepção não pode ser restringida a isso. É proeminente o entendimento da importância do desenvolvimento político, pedagógico e reflexivo do educando, no significado mais intenso, ampliando esta teoria, seria a concepção do aluno da Universidade, de sua extensão de cidadania, de sua inclusão na sociedade, na qual relações de poder permanecerão continuamente presentes e marcando as relações entre as pessoas, no desenvolvimento de suas agilidades profissionais.

Para Severino (2011, p. 46), discorre que:

Os cursos de formação de professores que dotem seus profissionais de perspectivas de análises, que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente, sejam eles institucionais ou comunitários, onde venham a exercer liderança pedagógica e intelectual, que tenham capacidade de trabalho em equipe e interdisciplinarmente.

Assim, em consonância com o autor, o que se busca na formação do professor que atualmente se pretende formar, refere-se à acuidade da efetivação da relação teoria e prática distinguida como um fator principal para a construção do conhecimento e via de aproximação entre as práticas educativas das escolas e a teoria contraída e estabelecida em seu procedimento formativo.

Esta questão, sobre a união indissociável de teoria e prática deve persistir em toda atuação docente com intuito de desenvolver uma prática pedagógica mais sólida e expressiva junto aos educandos.

Essa particularidade da relação teoria e prática são essenciais para atingir o discernimento na formação de professores, que de acordo com Freire (1997, p. 32), nos diz que:

A realidade social não é monolítica, pronta e acabada; ao contrário, ela é histórica e socialmente produzida. Cabe aos educadores saber como construir elementos de ação teórica e prática, a serviço da produção de uma sociedade de acordo com ideais de justiça social e de solidariedade humana.

Portanto, entende-se, que a competência do professor de produzir, na reflexão sobre a prática, uma atuação diversa daquela concebida teoricamente. Tal afirmativa ancora-se no conceito de que a formação do professor, baseado na aliança entre teoria e prática, acontece em uma ação dinâmica de aperfeiçoamentos de significados atinentes à educação, ensino e aprendizagem, e destacando-se igualmente, a acuidade da investigação e das práxis.

A trajetória de formação dos profissionais deve ter como menção a prática real das escolas, fugindo da desconexão entre os saberes distintos do interior das universidades dos que surgem das práticas habituais das escolas. Em diversas circunstâncias da sala

de aula, permitem e podem determinar uma reflexão docente envolto do ato pedagógico, expandindo a percepção das dificuldades, dos obstáculos e das possibilidades da prática, conduzindo o professor na construção de atuações, estratégias além dos conhecimentos específicos.

Nesse ponto de vista, é conveniente entender que o professor está implantado na totalidade de sua própria formação, na reelaboração dos saberes em comparação com sua prática vivenciada. Do mesmo modo, os saberes se formam a partir de uma reflexão na e sobre a técnica. Com apoio a esses pressupostos, obtém-se a nitidez de que a reflexão sobre a formação do professor pesquisador aperfeiçoa a uma apreciação desta formação, congregada a uma relação entre a teoria e a prática, como subsídios fundamentais deste processo.

O professor em sua prática cotidiana investiga por que seu aluno não aprende matemática ou biologia, por que apresenta este ou aquele comportamento, enfim, investiga o que acontece em sua sala de aula. A sala de aula é o espaço onde se manifesta e se apresenta uma síntese das múltiplas relações sociais vividas em outros espaços pelo professor e pelos alunos. É no conjunto dessas relações sociais que a educação se estabelece como dinâmica.

A educação, por estar na categoria de trabalho humano, é uma ação social em constante mudança. O homem, enquanto ser pensante modifica suas relações sociais a cada momento de sua história, isso porque a cada momento os indivíduos se deparam com outros seres pensantes, ou com os fenômenos da natureza, o que os leva a refletir e a criar novas leis, novos princípios éticos, morais, econômicos e políticos (NERECI, 2012, p. 53).

Nessa visão o regente de turma se fundamenta como um ato dinâmico. Ela se destina a construir o pensamento, ou seja, a levar o educando a pensar em soluções para seus conflitos, que são sempre internos, mas também sociais e, portanto, históricos. A ação do professor atualmente hegemônica na escola é repetitiva, porque se consolida na formação de indivíduos para os modelos sociais existentes. Ainda que existam propostas alternativas e/ou diferenciadas, o que se observa como modelo dominante é a repetição. Ou seja, alteram-se os meios, mas o objetivo permanece.

Um dos exemplos mais claros disso é o ensino que leva os alunos memorizar conteúdo sem nenhuma articulação com a realidade, operando uma separação radical entre teoria e prática. Para Kuenzer (2012, p. 91), “a escola, de maneira geral, não tem desenvolvido nos alunos a capacidade de pensamento complexo e de compreensão dos fenômenos, nem tampouco buscado soluções para questões como as dificuldades de aprendizado, a violência, o desinteresse, etc.”.

A ação pedagógica escolar nesse sentido é alienante e anacrônica, porque não reflete a realidade do sistema em que está inserida. Para enfrentar os dilemas éticos, sociais e históricos que se apresentam na atualidade, como a violência generalizada na sociedade, para citar apenas um exemplo, a pedagogia, sendo uma ciência da prática educativa, precisa promover a discussão, a reflexão sobre os fenômenos do cotidiano para que o educando possa ter instrumentos de compreensão e de soluções.

O professor não pode ser mais aquele elemento da escola que tem como única perspectiva promover a adaptação dos indivíduos, pois, ao permanecer nessa prática, simplesmente continua a valorizar o poder das estruturas dominantes e, conseqüentemente, a dominação do capital e a submissão do trabalho.

A escola, assim como as empresas, exclui aqueles que não têm a produção desejada. O que deveria ser um espaço privilegiado de apropriação do conhecimento, torna-se, por causa de sua organização e relações, um sistema que exclui crianças e jovens que têm ali a única possibilidade de acesso ao saber científico.

A prática escolar que não planeja a socialização do conhecimento centrada na realidade do aluno e nas diferenças de classes sociais, mas sim nas intenções do sistema dominante, só interessa a esse sistema. É importante salientar que “há um segmento de pedagogos que querem dar um fundamento teórico à prática e lutam por um espaço acadêmico profissional”. Um dos maiores desafios que esses profissionais hoje enfrentam é compreender a complexidade da realidade, em suas múltiplas determinações, para agir de forma consciente de seus limites, mas também de suas possibilidades.

A valorização da prática dos professores ocupa um espaço fundamental em estudos realizados por diferentes pesquisadores em vários países. Em uma síntese das diferentes questões relativas à formação, profissionalização, socialização profissional e construção da identidade do professor, Ludke (2017) aponta o trabalho de vários autores que afirmam que o saber docente é adquirido durante o próprio exercício profissional.

A prática é requisito necessário, mas não suficiente para a profissionalização. Vale ressaltar a importância dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação. Além disso, a prática pela prática não subsidia um trabalho pedagógico eficaz, visto que, sem o estudo aprofundado das determinantes de cada situação-problema ou de cada prática pedagógica, permanece apenas uma ação vazia de sentido e de objetivo educativo.

Ludke (2017) discorre acerca da formação de professores, incluindo, nesse caso, os pedagogos, apontando para a busca por um profissional mais integrado e indicam que, para repensar essa formação, é fundamental:

A compreensão da natureza do trabalho do professor em sua complexidade e singularidade; a necessária consideração aos processos de formação reflexiva; a coerência entre metodologia e experiência no curso e a atuação do professor, cuja a especificidade requer a consideração das situações pedagógicas no cotidiano escolar; a incorporação da avaliação diagnóstica no processo de formação; o uso de recursos tecnológicos como suporte no desenvolvimento da ação pedagógica. (LUDKE, 2017, p.105).

Isso significa que o professor precisa efetivar sua participação na organização do trabalho educacional, assumindo a gestão escolar como sua função primordial, já que por meio dela que garantirá a função primordial da escola, que é o acesso ao conhecimento sistematizado, auxiliando a organização do processo ensino-aprendizagem juntamente com os professores e garantindo a promoção da avaliação do processo e dos planos escolares, bem como a implementação do projeto pedagógico da instituição.

Além do mais a atuação deste profissional implica também auxiliar o diretor da escola

a sistematizar as atividades de apoio técnico-administrativo, que abrangem os serviços de atendimento da secretaria, a organização dos arquivos escolares, a manutenção dos serviços de apoio e o desenvolvimento de recursos didáticos, tecnológicos e informacionais, o levantamento de necessidades, o recebimento e a integração de novos professores e profissionais.

Tudo isso tem como objetivo vencer os desafios postos para a escola, como o acesso de diferentes segmentos da população à escolarização-jovens e adultos, menores de rua, portadores de necessidades especiais, crianças de zero a seis anos, etc. Esses desafios têm exigido do professor competências indissociavelmente teóricas e práticas, que seriam refletir, antecipar, planificar, avaliar, reorientar, tomar decisões diante de situações ambíguas, ter compromisso político.

Portanto, ser um regente de turma/aulas significa compreender que essa é uma função de natureza complexa que implica uma busca constante pela ação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises alcançadas, nesta pesquisa, que envolve a formação de professores na expectativa do seu saber fazer percebe-se que a sociedade, hoje em dia, tem demandado uma educação empenhada com as mudanças e transformações sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário que busquemos uma educação social e historicamente construída pelo indivíduo com pressupostos em sua essência, múltiplas linguagens e cuidadosos olhares para a diversidade que se exhibe. Uma educação, especialmente, que agregue os desafios que se assentam atualmente que estão intensamente pautados à formação docente.

Conclui-se deste modo, que a formação de professores é complicada, os processos permanecem envolvidos nos diversos espaços de sua formação. É necessária a articulação com a realidade se enfrenta e que vivencia em sua prática profissional, focalizando o processo ensino aprendizagem em algo mais expressivo para seus educandos.

Percebemos que dessa forma, o professor constrói sua prática docente na admissão cotidiana com a teoria. Conceder oportunidade ao professor em utilizar a reflexão em confrontação a realidade de seus alunos, no seu fazer diário, é perpetrar a vivencia de um processo intenso.

Pode-se concluir também que para realizar mudanças sociais são necessários aos profissionais de pedagogia o conhecimento e uma visão crítica sobre o poder capital e suas estratégias hegemônicas.

Viu-se também que, a identidade do professor e algumas questões fundamentais em relação à formação profissional: o conhecimento objeto a ser trabalhado juntamente com os alunos na sala de aula precisa ser urgentemente resgatado. Hoje um pedagogo enfrenta desafios muito diferentes dos que enfrentava há dez ou quinze anos atrás. Essa é uma das razões por que a consciência da realidade é essencial para o entendimento das determinações de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANDRE, Marli Eliza. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice; 1997.
- FELDMANN, Marina Graziela. (Org.). Educação e mídias interativas: formando professores. São Paulo: EDUC, 2015.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Nascisa. Porto: Porto Editora, 1999.
- LUDKE, M. Os professores e a sua socialização profissional. São Carlos: EdUFSCar, 2017.
- LIBÂNEO, J.C. Educação e pedagogia. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- KUENZER, A. Z. Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papyrus, 2012.
- NERECI, I.G. Introdução à supervisão escolar. São Paulo: Atlas, 2012.
- SACRISTAN. J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora 1995.
- _____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNON, Francisco (org.). A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, sujeito e história, Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Olho d'Água, 2011.
- TARDIF, Mauricio. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

A formação do professor no processo de inclusão da criança com deficiência auditiva do ensino básico

Edineide Emília de Almeida Cruz

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cuiabana de Educação e Letras (1995); certificada pelo Instituto Cuiabano de educação com Especialização em "Repensando a Leitura e a Escrita nas Séries Iniciais (1996); Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior pelo Instituto Cuiabano de Educação (2012); Pós-Graduada em Curso de Especialização em Educação Especial – AEE: Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (2015)

Jonathan Diego Pereira Santos

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Teologia Hokeman (2017); Pós-Graduado em Libras pela Universidade Leonardo da Vinci (2021), Pós-Graduado em Metodologia do Ensino da Matemática pela UNIASSELVI (2021)

Linda Meire Almeida de Abreu

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Cândido Rondon, mantido pela União Educacional Cândido Rondon (2008); Pós-Graduada Lato Sensu em Gestão Escolar pelas Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas, mantidas pelo Instituto Cuiabano de Educação (2017)

RESUMO

Atualmente, existem regulamentos que garantem as pessoas com deficiência auditiva o acesso ao ensino regular. No entanto, inúmeras barreiras são encontradas para que esse processo se efetive, sendo uma delas a formação do professor. Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo analisar a formação de professores sobre a sua prática na alfabetização de crianças com deficiência auditiva na rede pública de Cuiabá, Mato Grosso. Ademais, considerando a formação docente como fenômeno complexo, dinâmico e multifacetado, a metodologia adotada será a qualitativa e buscar-se-á selecionar professores da educação básica do município de Cuiabá, Mato Grosso, como os sujeitos da pesquisa. Como procedimentos de pesquisa, serão utilizados, primeiramente, vídeos aulas em libras voltadas para a orientação dos professores da rede pública para alfabetização de alunos com deficiência auditiva. Após isso, será verificado junto aos sujeitos da pesquisa as facilidades e dificuldades da inserção do produto na prática da sala de aula no processo de formação através da entrevista semiestruturada. Espera-se, como resultado, saber se materiais, a exemplo de vídeos aulas na formação dos professores no processo de inclusão, podem colaborar na formação docente e como isto acontece na prática do professor em sala.

Palavras-chave: formação do professor. crianças com deficiência. metodologia. inclusão.



ABSTRACT

Currently, there are regulations that guarantee people with hearing impairments access to regular education. However, numerous barriers are encountered for this process to take place, one of which is teacher training. Therefore, this research aims to analyze the training of teachers regarding their practice in teaching literacy to children with hearing impairment in the public school system of Cuiabá, Mato Grosso. Furthermore, considering teacher training as a complex, dynamic and multifaceted phenomenon, the methodology adopted will be qualitative and I will seek to select basic education teachers in the city of Cuiabá, Mato Grosso, as the research subjects. As research procedures, firstly, videos of classes in Libras will be used to guide public school teachers in teaching students with hearing impairments to read and write. After this, the facilities and difficulties of inserting the product into classroom practice in the training process will be verified with the research subject through a semi-structured interview. As a result, it is expected to know whether materials, such as video classes in teacher training in the inclusion process, can contribute to teacher training and how this happens in the teacher's practice in the classroom.

Keywords: teacher training. children with disabilities. methodology. inclusion.

INTRODUÇÃO

A cada dia a urgência em encontrar caminhos que diminuam a desigualdade e a exclusão tão presentes nas instituições educacionais torna-se maior. A utilização de diferentes ferramentas educacionais para transformar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências tem sido uma proposta para assegurar a permanência de todos os educandos no processo de ensino aprendizagem. Os pesquisadores Booth e Ainscow (2002) enfatizam que, quanto mais inclusiva uma escola, mais favoráveis são as relações sociais entre os alunos e, também, maior é o envolvimento de todos no processo formativo.

Neste sentido, este projeto inscreve-se na linha de pesquisa III- “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva” para conhecer e evidenciar seus efeitos em contexto aplicado.

Partindo do pressuposto, que embora a realidade educacional apresente dificuldade de ingresso aos portadores de necessidades especiais, estudos e pesquisas podem apresentar de forma clara propostas que colaborem para a efetivação do aprendizado desses em sala de aula. Alguns desses trabalhos discutem a implementação de práticas inclusivas nas escolas asseguradas por Lei e o cumprimento da legislação aos alunos que precisam de um atendimento especializado e estão sem o receber, causando a denominada “inclusão-excludente”. (FREITAS, 2002).

Contudo, percebe-se que ainda precisam de avanços com respeito às práticas de inclusão em sala de aula. O aluno, ao ser incluído na escola, precisa de acessibilidade na estrutura do espaço, de estratégias pedagógicas e recursos bem específicos. No entanto, o que ocorre é que a educação do aluno com deficiência auditiva é marcado pelo bilinguismo, isto significa que é sempre necessário a presença de um intérprete bilíngue para a comunicação do aluno deficiente com o restante da turma e professor regente deve

centrar no aluno não somente visando o social, mas também uma prática pedagógica efetiva utilizando de alguns princípios metodológicos tais como: favorecer atividades individualizada buscando conhecer a experiência do aluno; formação de pequenos grupos para estimular a comunicação e a cooperação entre eles e utilizar de diversos recursos visuais.

Imperativo ressaltar que o aumento das demandas exigiu pesquisas mais específicas em relação a inclusão, a educação tem buscado novos caminhos para ampliar e melhorar o acesso desses educandos. Buscando assim atender o que está disposto na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), que garante o atendimento a esses alunos, preferencialmente, na rede regular de ensino. Neste contexto, se faz necessário a implantação parceria das escolas públicas com as universidades para garantir a formação dos docentes, sendo de extrema importância, para atender a necessidade do professor de romper as barreiras e estarem preparados para a inclusão de alunos com deficiência auditiva.

Sasaki (2005, p. 2) enfatiza que “professores que trabalhavam neste tipo de escola sempre acreditaram que não era obrigação deles ensinar crianças que não se encaixavam no perfil de alunos capazes intelectual, visual, auditiva e fisicamente”. Assim, os pressupostos teóricos adotados ancoram-se em autores como Booth e Ainscow (2002); Vieira e Denari (2007); Amaral (1998); para citar apenas alguns que discutem acerca dos processos de socialização e inclusão a serem articuladas com resultados concretos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de inclusão tem despertados inquietações por parte de pesquisadores e professores que sentem a fragilidade e insegurança em receber um aluno portador de deficiência. Especialmente entre um número significativo de professores que, em sua maioria, parece considerar esse processo difícil, já que se consideram sem a devida capacidade para essa tarefa, conforme alguns expressam: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p. 40). Nesse sentido, a maioria dos professores que estão inseridos em uma sala de aula sentem esse lado deficitário que é possível perceber pela insegurança no seu desempenho como docente. Por não terem experiência, uma vez que a experiência está ligada a prática, ou seja, uma ação vivida, experimentada, tem se considerado que “é o que se passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Experiência não é o excesso de informação, mas é o para pensar, olhar e escutar, sentir e enxergar os detalhes e não julgar. No Brasil, já por um tempo, vem sendo implantado e aprimoradas políticas educacionais para romper com o que é considerado normalidade e buscar o respeito a Individualidade. De acordo com as Orientações A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Entretanto, na prática, não é o que ocorre no processo de inclusão. Atualmente, na rede pública de ensino, há um distanciamento entre o inserir e integrar. Em acato as Leis o aluno PCD é integrado na educação básica, porém na maioria dos casos ele não é

incluído ou inserido por diversos fatores que não contribuem para o processo de inclusão. Dentre esses fatores, podemos citar a falta do auxiliar que acompanha diariamente o aluno; poucos professores com formação adequada para as atuais expectativas e a falta de materiais didáticos apropriados nas escolas, necessitando de uma reforma educativa. A escola inclusiva é aquela que proporciona um ambiente apropriado que possa agrupar alunos que precisa ou não de necessidades educativas especiais.

Diante desse contexto, há necessidade de o professor adaptar, reinventar, criar um ambiente empático, conhecer o perfil do seu aluno, as suas limitações e suas habilidades e adequar as aulas para que estas realmente resultem na descrição de Werneck (2003), de que: “Uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum.”

Sendo assim, visando a dinâmica de ensino inclusivo, não se pode deixar de lado o aluno com necessidades individuais porque ele também é um sujeito de transformação e crescimento. Portanto, as escolas devem estar preparadas, estruturadas e com o espaço adequado para receber e incluir de forma dinâmica e lúdica o aluno com deficiência. Indo mais além, é de suma importância a capacitação dos professores para a realização de um trabalho mais significativo na vida do educando. Tendo em vista que o aluno continuará a sua trajetória. Essa preocupação, contribui para reflexões e práticas quanto ao processo de inclusão e não apenas de integração.

Vale a pena salientar que a inclusão de crianças com deficiência auditiva vem se modificando de forma gradativa. Antes, o oralismo era a única metodologia utilizada pelos professores em sala, em cumprimento da Lei nº10. 436/02, passou-se a utilizar o bilinguismo, como meio legal de comunicação, utilizando-se da LIBRAS e do português juntos. Conforme Segundo Vygotsky (1993, p. 21), a linguagem, “[...] possui além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual”. A partir deste projeto, procuro demonstrar como a pesquisa a ser feita apresentará grande contribuição ao processo de inclusão ao deficiente auditivo, embora ainda encontrará barreiras ao acesso e permanência na escola, contudo, tem se observado alguns avanços, principalmente no número significativo de deficientes auditivos matriculados nas escolas de Educação Básica. E, embora não disponham de toda acessibilidade e profissionais qualificados, pode-se perceber que as escolas têm se empenhado no sentido de receber esses alunos e buscar meios de integrá-los.

Em conclusão, Perrenoud (1995, p. 37) declara que o que importa é que cada equipe aprenda, em parte, através da experiência dos outros, sem precisar tatear ou ter que reinventar tudo. A esse respeito, quanto mais pesquisas sobre práticas de inclusão do deficiente auditivos, melhor será a compreensão do papel do educador na sua busca por melhores caminhos que não apenas insira o aluno no contexto escolar, mas que se efetive a sua inserção no processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa em educação que visa à descrição de um fenômeno, buscando compreendê-lo em sua complexidade. De acordo com Bogdan e Biklen (1982), essa abordagem compreende a descrição dos dados obtidos por meio do contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa.

A opção pela pesquisa qualitativa justificou-se por ser mais apropriada à proposta de conhecer o indivíduo real, inserido em seu meio social, e sua constituição como sujeito participante da cultura na qual se insere.

Será feito com professores da educação básica da rede municipal de Cuiabá, que atuam em sala de aula durante a realização da pesquisa. A partir do levantamento do número de professores atuantes na rede do município, será enviado um formulário de inscrição explicando o objetivo da pesquisa, a forma como serão coletados os dados e o sigilo com que os mesmos seriam analisados. Após o levantamento, será realizado um sorteio de 20 professores participantes, para garantir a aleatoriedade do espaço amostral, estabelecendo-se uma ordem de chamada dos docentes.

Recebida as respostas dos professores confirmando a participação na pesquisa, obtidas via e-mail, a entrevista será realizada em local privativo na instituição de ensino na qual eles trabalham.

Coleta e registro de dados

A coleta de dados consiste na apresentação do entrevistador e informação ao sujeito sobre a pesquisa e assinatura o termo de consentimento livre e esclarecido, informando que é garantido o sigilo de sua identidade. A partir disso, será entregue uma série de vídeo aulas em Libras voltadas para orientação dos professores da rede pública para alfabetização de alunos com deficiência auditiva. E após isso, será verificado junto ao sujeito da pesquisa as facilidades e dificuldades da inserção do produto na prática a sala de aula no processo de formação através da entrevista semiestruturada.

ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados será realizada a partir da abordagem qualitativa interpretativa, buscando compreender a fala dos sujeitos e verificar as convergências presentes em seu discurso.

DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto é uma série de vídeo aulas em Libras voltadas para orientação dos professores da rede pública para alfabetização de alunos com deficiência auditiva. O material serve para professores da educação básica que será construído com base numa pesquisa documental. Os vídeos serão elaborados de forma a respeitar a cultura surda, buscando garantir o respeito linguístico a esses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretende, com este breve estudo, esgotar o assunto formação de professores sobre a sua prática na alfabetização de crianças com deficiência auditiva na rede pública. Há muito ainda a se pesquisar, a se estudar, a se observar e a se aplicar, com foco em ampliar as possibilidades de uma educação ampla, irrestrita e inclusiva, de modo a integrar crianças com deficiência auditiva na rede pública, as escolas à comunidade e vice-versa.

Destaca-se a necessidade de que os governos nos níveis Federal, Distrital, Estadual e Municipal, constituam e mantenham equipes permanentes de edição e revisão de políticas públicas inclusivas, particularmente na área de formação continuada de professores, afim de implementarem as boas práticas que estão em fase de consolidação ou já consolidadas no meio escolar.

A inclusão de crianças com deficiência auditiva na rede pública, disponibilizando a elas professores com formação adequada ao atendimento a esse público específico, é apenas uma gota no imenso oceano de oportunidades, necessidades e prioridades quando se trata do tema inclusão educacional.

A formação de professores para a alfabetização de crianças com deficiência auditiva na rede pública reveste-se de maior gravidade e complexidade, requerendo de todos os agentes participantes do processo educacional um olhar sob um prisma totalmente diferenciado e uma dedicação quase que exclusiva à formação e o desenvolvimento do professor especialista.

Deve-se buscar, com a formação de professores qualificados a atuarem na área, proporcionar às crianças com deficiência auditiva um ambiente escolar onde elas, apesar de suas limitações, possam praticar o convívio social, serem estimuladas em suas cognições, objetivando, ainda, que tais habilidades se estendam também ao ambiente comunitário e familiar.

Isso requer a implantação e a adaptação de projetos pedagógicos, sobretudo na formação de professores, de tecnologias assistivas que sirvam de apoio e de referência aos educadores e aos familiares da criança com deficiência auditiva, tendo como base as suas possibilidades e as suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Em maior ou menor grau, todas as pessoas têm, em si, capacidades, competências e talentos que, uma vez corretamente explorados, corroboram a sua formação moral, intelectual, social e política, tornando-o um sujeito de direitos, mesmo que estes lhes sejam atribuídos de forma inclusiva.

Destaque-se, ainda, a importância do envolvimento da comunidade e da família em todo esse processo, pois, sem esse envolvimento, mesmo com a adequada formação e disponibilização de professores, todo o projeto pode ruir devido à não continuidade nos ambientes extraescolares.

As pesquisas de campo, com coleta de informações, foram fundamentais no desenvolvimento e na aplicação do plano de ação.

Desenvolver e elevar o nível de formação dos professores, em especial, para

atuarem na educação das crianças diagnosticadas com deficiência auditiva, torna-se condição precípua para que os objetivos e metas deste breve estudo sejam implementada com sucesso, visando uma melhor qualidade de vida de todos os agentes do processo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11 a 30 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Dados da Educação Especial. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtml>>. Acesso em 22 agosto. 2022.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 24 agosto. 2022.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2002.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. Educação e Sociedade Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000015&lng=pt &nrm=iso>. Acesso em 27 agosto. 2022.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. 2002.
- LIMA PA. Educação Inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP, 2002. PERRENOUD, P. Currículo real e trabalho escolar. In: Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1996.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. “Acessibilidade: Uma chave para a inclusão social”. 05 mai. 2005. Disponível em: Acesso em: 27 agosto 2022.
- VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, p. 31-40, Jan./Jun. 2007.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993. WERNECK, Claudia. Você é Gente? Rio de Janeiro: WVA, 2003.

Alfabetização de jovens e adultos: quais os impactos da formação docente nesse processo de aprendizagem?

Literacy of young people and adults: what are the impacts of teacher training on this learning process?

Meyre Ane Sampaio Moreira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Filosofia, Estudos Culturais e Pesquisa em Educação pela UNEB. Especialista em Educação a Distância pela UNEB. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva/Altas Habilidades pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA). Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenou programas voltados para a Alfabetização de Jovens e Adultos pelo NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos) da PROEX / UNEB (2006 a 2011). Atualmente é professora da ÉJA e Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador-Bahia

José Veiga Vinãl Júnior

Possui graduação em Letras com Língua Espanhola pela Universidade Federal da Bahia. Especialização em Metodologia do ensino superior com ênfase em novas tecnologias (FBB) e Especialização em LIBRAS (IBF-Pós). Mestrado em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB. Doutorado em Linguística pela Universidade de Vigo-Espanha (Convalidado/reconhecido pela UFPE-Doutorado em Letras e Linguística). Atualmente é professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas (UNEB). Professor no Mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA-UNEB)

Márcia Tereza Fonseca Almeida

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Alfabetização e em Supervisão Escolar pela UEFS. Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia- Campus I. Professora do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)

RESUMO

Este estudo originou-se de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os impactos da formação docente no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, de uma escola municipal de Salvador; visto que a alfabetização é condição básica para a inserção dos sujeitos em uma sociedade onde, cada vez mais, a leitura e a escrita funcionam como instrumentos de ascensão social e autoemancipação. Trata-se de um estudo de caso, referenciado nos aportes teóricos de Gil (2008), buscando alcançar uma visão mais próxima da realidade sobre o fenômeno estudado. Utilizou-se para a coleta de dados, aplicação de questionário e entrevista realizada



com professores dos anos iniciais da EJA, na intenção de averiguar sua atuação político-pedagógica, considerando os aspectos da sua formação. Como resultado, observa-se que os docentes atuantes na alfabetização de sujeitos da EJA, não possuem formação específica para lecionar nessa modalidade de ensino, o que impacta diretamente na aprendizagem desses sujeitos.

Palavras-chave: alfabetização. formação docente. aprendizagem.

ABSTRACT

This study originated from research whose objective was to analyze the impacts of teacher training on the literacy process of young people, adults and elderly people, at a municipal school in Salvador; since literacy is a basic condition for the inclusion of subjects in a society where, increasingly, reading and writing function as instruments of social ascension and self-emancipation. This is a case study, referenced in the theoretical contributions of Gil (2008), seeking to achieve a closer view of reality about the phenomenon studied. It was used for data collection, questionnaire application and interviews carried out with teachers from the initial years of EJA, with the intention of investigating their political-pedagogical performance, considering the aspects of their training. As a result, it is observed that teachers working in literacy training for EJA subjects do not have specific training to teach in this type of teaching, which directly impacts the learning of these subjects.

Keywords: literacy. teacher training. learning.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de uma pesquisa realizada com professores que atuam junto a jovens, adultos e idosos dos Tempos de Aprendizagem - TAP I, II e III¹, homens e mulheres na faixa etária a partir de 15 anos que fazem parte da população considerada de baixo grau de alfabetismo. A escolha do tema sobre formação docente e seus impactos na aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas em processo de alfabetização, como objeto de investigação, surgiu em decorrência da atuação profissional da pesquisadora que, há mais de 20 anos, trabalha com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, atuando como docente, coordenadora pedagógica e formadora de professores alfabetizadores.

A discussão acerca da formação docente de professores que atuam na EJA, em especial na alfabetização, não é algo novo, ao contrário, é bastante recorrente já há algumas décadas, principalmente, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos - ENEJAS, nos seminários e eventos voltados para a educação de jovens e adultos, nos Fóruns de EJA, na literatura acadêmica e na legislação brasileira, assim como nos encontros interacionais que discutem as questões mais emergenciais da educação mundial, nos quais o Brasil se faz presente por ser um país signatário de acordos voltados para a melhoria na

¹ Segmento inicial da educação de jovens e adultos, ofertado na capital baiana desde 2014, a partir da reestruturação dessa modalidade no sistema municipal de ensino de Salvador, mediante a publicação da Resolução 041/2013. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cme-salvador-ba-ok-08-res-cme-041-2013-eja-5faf19cda408e-pdf>. Acesso em 31.out.2023.

qualidade dos serviços oferecidos e destinados à educação básica.

A perspectiva adotada para o desenvolvimento deste trabalho considera que a formação docente aliada à prática pedagógica impacta de modo decisivo na aprendizagem, sucesso ou insucesso de sujeitos jovens, adultos e idosos que estão em processo de alfabetizar-se. Fortalecendo esse pensamento, ao referenciar Weiz (2000), Schwartz (2013) chama à atenção para o seguinte fato:

Se não acreditarmos que os alunos podem aprender, se não estivermos convencidos de que podemos de fato ensiná-los, não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los a avançar em suas aprendizagens [...]. Os alunos sentem quando não acreditamos que eles podem superar suas dificuldades, mesmo quando dialogamos o contrário (SCHWARTZ, 2013, p. 93).

Posto isto, vale ressaltar que os sujeitos da EJA não são quaisquer um. São negros e pobres, homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, muitas vezes do mercado informal. São das camadas mais vulneráveis da população brasileira, vivendo em comunidades periféricas. São frutos de uma sociedade excludente e preconceituosa que os colocou a margem de tudo. São cidadãos brasileiros que tiveram o direito à educação negado, quando crianças e adolescentes, por conta de um sistema político-econômico desigual e injusto. São “os esfarrapados do mundo”, como dizia Freire (2014a, p. 42). Em complemento a essa fala, Arroyo nos diz que:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que por acaso ou gratuitamente abandonaram a escola. Esses adolescentes, jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social (ARROYO, 2017, p. 156).

Sabemos que a EJA, ao longo da história do sistema de ensino do país, nunca se configurou importante nas esferas governamentais, ao contrário, sempre foi tratada de modo informal, caracterizada pela suplência, assistencialismo e imediatismo. Contudo, através de muita luta, resistência e persistência lideradas pelos movimentos sociais, sindicais, ONGs e demais instituições e pessoas comprometidas com a EJA, ela finalmente foi reconhecida como modalidade de ensino a partir da Constituição Federal de 1988. Porém, muito do que está assegurado na legislação brasileira ficou restrito ao escrito, nunca saiu do papel. O que se observa, nas últimas décadas, é o fechamento de turmas por todo o país, situação que se agravou nos últimos anos, principalmente, durante o governo Bolsonaro, quando mais de 18.000 turmas foram fechadas no país inteiro. Essa situação se configura numa clara tentativa de desmonte da educação de jovens e adultos, com o objetivo de silenciar e invisibilizar seus sujeitos, negando e violando, mais uma vez, direitos conquistados a duras penas. Diante desse cenário, questiona-se qual seria a justificativa para tamanho absurdo, se a demanda existe e o número de sujeito como potencial estudante da EJA é enorme?

No Brasil, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, mediante a PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE/PNAD, 2019, p. 85) revelam que no país inteiro os índices de analfabetismo entre pessoas a partir de 15 anos representam 6,1%, o que significa que 11 milhões de pessoas se encontram na condição de não alfabetizadas. A esse grupo, somam-se os mais de 38 milhões de analfabetos funcionais, o que corresponde a cerca de 1/3 da população de 15 a 64 anos, que não tem

a “capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela”². Esse panorama aponta o caráter de exclusão social imposta a milhares de brasileiros, destituídos de um dos seus direitos mais importantes, o acesso à educação.

Na sociedade contemporânea a educação formal, como processo de apropriação de informações, ressignificação de saberes e construção de conhecimento se constitui num dos produtos sociais de maior enobrecimento do ser humano, diferentemente do analfabetismo, elemento de marginalização, exclusão e impedimento do desenvolvimento social de crianças, jovens, homens e mulheres. Desse modo, reduzir as taxas de analfabetismo, em escala global, é um dos indicadores mais proeminentes deste século e a partir desse panorama, como defende Arroyo (2011), faz-se necessário uma reconfiguração da EJA, refletindo sobre a forma de viver dos jovens, adultos e idosos que compõem esse coletivo social, numa perspectiva do direito e da liberdade, considerando suas especificidades dentro de uma imensa diversidade e, do mesmo modo, o tempo e os espaços distintos onde eles se situam.

Para tanto, há que se investir em políticas públicas educacionais voltadas ao fortalecimento da EJA, com proposições não apenas do acesso desses sujeitos à escola, mas também de sua permanência, com vistas a assegurar a continuidade de seus estudos, na busca pela conclusão do ensino fundamental e médio. Além disso, urge-se a necessidade de se investir na formação docente de profissionais que atuam em classes de educação de jovens e adultos, especialmente na alfabetização, de modo a enfatizar e respeitar às peculiaridades dos sujeitos que constituem essa modalidade de ensino, rompendo com as improvisações na prática profissional, valorizando suas experiências de vida, buscando corresponder às suas expectativas e anseios, levando em consideração sua ampla diversidade. A partir do exposto, essa pesquisa teve como objetivo analisar os impactos da formação docente no processo de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, de uma determinada escola da rede municipal de ensino de Salvador. A questão norteadora dessa pesquisa, que resultou neste artigo, foi a seguinte: em que medida a formação docente influencia no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos?

IMPACTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO SUJEITO DA EJA

Múltiplos ainda são os desafios que se colocam frente à educação de jovens e adultos na contemporaneidade, entre eles, a falta de formação docente específica para atuar em classes da EJA, principalmente na alfabetização. Além disso, milhões de pessoas com baixo ou nenhum nível de escolaridade continuam privadas do direito à sistematização do saber e, por conseguinte, impedidas de acessarem e usufruírem de bens culturais, socialmente construídos.

É a partir deste cenário que trazemos para o campo da reflexão e da discussão a questão da formação do professor que atua na educação de jovens e adultos, sobretudo, na alfabetização. Para tanto, julgamos necessário discorrer, brevemente, sobre o significado

² *Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21. Publicado em 08/09/2019, pelo repórter Gilberto Costa. Brasília. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em 26.out.2023.*

de formação docente e, em particular, o docente inserido no contexto da EJA. Desse modo, apoiando-se nas ideias e relatos de Silva, Porcaro e Santos (2011, p. 239) que mediante análise de alguns estudos sobre o processo de formação do educador que atua na EJA, identificaram três modalidades de ações formativas: a inicial, a continuada e a autoformação.

Na tentativa de definir o termo ‘formação inicial’ as supramencionadas autoras recorrem aos referenciais teóricos de Diniz-Pereira (2006), Fidalgo e Machado (2000) que se complementam e trazem para o diálogo a ideia de que o processo de formação inicial é o ponto de partida para as descobertas, interesses e motivações pessoais em relação ao campo profissional, sendo desenvolvido em instituições de ensino superior, por meio de cursos de pedagogia ou licenciaturas. Em suma, podemos dizer que a “formação inicial é a primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na educação de jovens e adultos” (BARRETO, 2006, p. 94).

No que se refere à formação continuada, as referidas autoras pautam-se nos estudos de Barreto (2006), Fidalgo e Machado (2000) a fim de atribuir-lhe um significado. Assim, no seu entendimento, a formação continuada representa momentos de formação em serviço, de modo continuado ou permanente. E, por fim, as autoras trazem a compreensão de autoformação como sendo aquela “formação que acontece no cotidiano do educador, durante sua vivência como tal” (SILVA, PORCARO E SANTOS, 2011, p. 240-241).

Diante do que foi posto, defendemos a ideia de que a formação docente de profissionais que atuam na EJA, em especial na alfabetização, é componente essencial na qualificação da prática docente, podendo acontecer num processo contínuo, individual e coletivo (PPAlfa, 2007). Entretanto, é importante ressaltar que reconhecemos as dificuldades de conversão do que é teorizado durante os processos de formação em exercício prático cotidiano, mesmo porque, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, 58). Sem falar que, “o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

Contudo, não podemos esquecer de que a educação de jovens e adultos se caracteriza pela grande diversidade de contextos sócio-históricos e vivências do coletivo que a compõe, onde sujeitos dotados de necessidades e especificidades exigem do profissional que atua nessa modalidade de ensino conhecimentos sobre o seu percurso histórico-metodológico, bem como acerca das trajetórias de vida desse coletivo ao qual a EJA atende. Por essa razão, a performance do docente que atua na EJA e, em especial, na alfabetização de sujeitos jovens, adultos e idosos deve-se embasar em dois aspectos: o prático (o fazer pedagógico) e o teórico (o refletir sobre e a partir da prática, ponderando e flexibilizando).

Logo, conclui-se que a ação-reflexão-ação, destacada por diversos autores, dentre eles Freire, precisa fazer parte do contexto da prática docente, fortalecendo-se de modo recíproco; pois, o oposto disso pode nos conduzir a uma prática vazia e inerte, ou ainda, a adoção de ideias teóricas desconexas da prática que se confunde e se perde nos subterfúgios. Nessa perspectiva, Schwartz (2013) respalda esse entendimento ao afirmar que:

a) não se aprende no vazio. É preciso matéria-prima para o pensamento. [...] b) a intervenção do professor precisa ir ao encontro dos saberes já construídos dos alunos. [...] c) boas situações de aprendizagem são as que oportunizam que os alunos mobilizem o conhecimento já construído e o utilizem para ir além. d) é preciso saber e saber fazer [...]. (SCHWARTZ, 2013, p. 160-161).

Como dito acima, é preciso saber e saber fazer; todavia, estudos nos mostram que nas últimas décadas, há um amplo questionamento sobre a qualidade da educação ofertada a jovens, adultos e idosos que na EJA estão. De acordo com Soares (2006) a formação do docente que atua nessa modalidade educativa tem ocupado, cada vez mais, lugar de destaque nas discussões e vem sendo posta como uma das estratégias desafiadoras para o avanço na qualidade da educação. Assim, em tom provocativo, o referido autor traz vários questionamentos sobre essa temática que se encontra em tamanha evidência, dentre eles:

Como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores? (SOARES, 2006, p. 9).

Baseado em nossos estudos, há mais de 50 anos buscam-se procedimentos metodológicos e estratégias pedagógicas condizentes à realidade sociocultural e subjetividade de jovens, adultos e idosos da EJA, principalmente, no processo de alfabetização. Isso porque, “a maneira como o professor planeja as aulas e as desenvolve, pode contribuir para a criação (ou não) de um clima motivacional propício para a aprendizagem” (SCHWARTZ, 2013, p. 20).

Em um dos seus livros, Schwartz faz uma revelação estarrecedora e que, infelizmente, não se restringe apenas ao seu universo educativo. A autora declara o seguinte: “muitas vezes escutei professores-alfabetizadores conversarem na sala dos professores, depois do primeiro dia de aula, e comentarem: tenho dois que só fazem cobrinhas! Não sabem nada! Eles não vão passar, já sei” (SCHWARTZ, 2013, p. 92). Obstante, a autora disserta sobre a postura de suas colegas educadoras, ambas atuantes na EJA, e que já no início do ano letivo haviam determinado que alguns alunos não obteriam sucesso e por conta disso seriam reprovados.

Em março, no início das aulas, a “sorte” de muitos alunos já é selada! O “olhar” do professor decretou seu fracasso. Isso é comum de acontecer. Assim como é comum um colega avisar para o outro: “Fulano está na sua aula este ano? Nem tente, não vale a pena”. Ou “Fulana vai ser tua aluna? Te prepara!” (SCHWARTZ, 2013, p. 92).

Diante do exposto, compreende-se que o processo formativo do educador que atua na EJA, necessita de elementos indispensáveis ao desenvolvimento efetivo da prática pedagógica, tais como: reflexão-ação sobre a sua práxis, poder interventivo nas situações cotidianas que surgem na sala de aula, conhecimento acerca do percurso histórico-metodológico dessa modalidade de ensino, assim como dos diversos contextos nos quais se inserem os sujeitos desse coletivo social, levando em consideração suas peculiaridades e possibilitando-os participarem da elaboração dos momentos formativos que serão desenvolvidos em classe.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: PROCESSO HISTÓRICO E PRÁTICA DOCENTE

Soares (2006) acredita que a formação do educador de adultos está em pauta há muito tempo. Segundo o autor, desde o lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adultos - CNEA, em 1947, os debates acerca da formação do profissional atuante na educação de adultos já aconteciam, sobretudo, no que se refere a ação voluntariada, principal aspecto que levou a CNEA “a ser sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população” (SOARES, 2006, p. 129). Isso porque, os momentos destinados à formação docente que antecede o exercício da prática pedagógica, cujo objetivo é possibilitar ao professor o desenvolvimento de habilidades relativas à docência, eram oferecidos de modo aligeirado e superficial, não garantido aos “alfabetizadores voluntários” condições necessárias para atuar em classes da EJA, situação que persiste até hoje, como declara Capucho (2012) ao dizer que:

A maioria dos professores atuantes nos sistemas municipais, estaduais e também no sistema prisional em turmas de EJA nunca recebeu formação específica para a função que exerce; quando o foco é direcionado para os educadores atuantes em Programas de Alfabetização, a situação se torna ainda mais complexa, pois impera o quadro de leigos, que recebem uma formação aligeirada e insuficiente para o desafio que vivenciam nos espaços/tempos pedagógicos em que atuam (CAPUCHO, 2012, p. 66).

Retomando os estudos de Soares (2006), no que se refere à formação específica de docentes para atuação na EJA, observa-se que desde a década de 40 a preocupação com a qualificação desses profissionais era bastante evidente, como se destaca no trecho a seguir:

No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado ainda em 1947, já eram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos (SOARES, 2006, p. 129).

Contudo, embora houvesse grande concordância entre os estudiosos da educação, da época, sobre a importância de ações formativas para os docentes atuantes na educação de pessoas adultas, mais de uma década se passou sem que houvesse qualquer alteração na situação de inexistência de formação específica para a atuação na educação desses sujeitos de um coletivo tão específico. Desse modo, durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, “tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos” (SOARES, 2006, p. 129).

Assim, a partir desse contexto, percebe-se que desde a criação e lançamento da CNEA já havia uma preocupação em trabalhar com adultos respeitando suas especificidades e primando pela capacitação de profissionais aptos a lidar com a diversidade de situações que surgem no cotidiano da sala de aula, favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao outro, que auxiliam e orientam o estudante na construção de seu projeto de vida (PPAlfa, 2007). Todavia, vale ressaltar que mesmo não sendo uma questão exatamente nova, apenas nas últimas décadas é que a problemática da formação de professores que atuam junto à EJA auferiu dimensões

maiores, alcançando um novo patamar discursivo dentro do cenário educacional brasileiro.

Por conseguinte, os debates sobre o processo formativo de professores atuantes no campo da EJA vêm emergindo numa dinâmica cada vez mais abrangente, como um aspecto pedagógico específico que, portanto, exige a profissionalização e qualificação desses profissionais dentro de uma perspectiva de atendimento aos sujeitos dessa modalidade de ensino, visando atender não apenas suas necessidades como também respeitar suas especificidades, como estabelece a LDB em seu Art. 61, ao determinar que a formação de profissionais da educação deve atender às necessidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando as particularidades dos educandos em todas as suas fases de desenvolvimento. Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, também, institui que:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Resolução CNE/CEB nº 1/2000, p. 56).

Entretanto, mesmo havendo uma consonância nos discursos de teóricos, estudiosos e especialistas da área, assim como na legislação brasileira, no que tange à necessidade e importância de qualificação profissional específica para o docente que atua na educação de jovens e adultos, “é recorrente, ainda na atualidade, a ausência de políticas específicas para a formação inicial e em serviço, do professor que atuará com esse tipo de população” (SOARES, 2006, p. 131). Por conta disso, o que se vê no cenário atual da EJA são profissionais atuando na base do improvisado, sem conhecimento e/ou compreensão dos fundamentos necessários para a prática docente nessa modalidade educativa, como se observa no discurso de Capucho (2012):

A problematização da formação de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em suas práticas as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento (CAPUCHO, 2012, p. 65).

Desse modo, muitos desses profissionais acabam reproduzindo a mesma metodologia que utilizam com crianças e adolescentes no trabalho pedagógico que desenvolve com jovens, adultos e idosos mostrando total despreparo para lecionar junto a esses sujeitos sociais que trazem em suas histórias de vida especificidades e que, na maioria das vezes, não são reconhecidas, valorizadas e respeitadas. Sobre isso, Freire (2014b) nos diz que a implicação desse tipo trabalho ao invés de fortalecer e desenvolver as competências desses sujeitos, por serem, muitas vezes, tratados de modo infantilizado, propende-se a reduzi-los a meros receptores.

Assim, faz-se necessário repensar a conjuntura formativa para docentes que atuarão na EJA, visto que os professores estão diretamente envolvidos no processo de formação de cidadãos críticos, pensantes, atuantes e participativos nas questões sociais, proporcionando-lhes condições de se tornarem agentes transformadores da realidade

à qual vivenciam. Portanto, os profissionais atuantes na educação de jovens e adultos precisam conhecer os sujeitos pertencentes a esse coletivo social, buscando atender suas necessidades e procurando corresponder suas expectativas, levando em consideração suas especificidades dentro da sua ampla diversidade. Nessa perspectiva, Silva, Porcaro e Santos (2011) ao mencionarem Fávero *et al.*, defendem a ideia de que,

O profissional que se interessa em trabalhar na EJA tem como desafio conhecer, valorizar e se apropriar dos diversos espaços que jovens e adultos transitam e constroem conhecimentos, no intuito de oferecer-lhes a possibilidade de se apropriarem criticamente da realidade e transformá-la (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011, p. 254).

Sendo assim, urge-se a necessidade de criação de políticas educacionais que garantam a formação específica do professor que atuará na EJA, sem perder de vista o fato de que o processo formativo “vai além da simples aquisição das técnicas e conhecimentos, pois é também um espaço em que se desenvolvem a socialização e a construção profissional” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 151), proporcionando ao docente se perceber como sujeito da sua prática e construtor de conhecimentos, levando-o à reflexão e a partir de então à mudança de postura e de atitude frente à sua ação docente.

Diante do que foi posto, falar sobre a formação docente para atuar junto aos sujeitos jovens, adultos e idosos que compõem a EJA, na verdade, é um convite a refletir sobre a prática docente e como ela vem acontecendo, qual o impacto dessa prática sobre o processo educativo do sujeito, em especial, do sujeito que se encontra em processo de alfabetização. Pois, a escola sempre teve uma intencionalidade sobre o ato de ensinar e, por conta disso, torna-se imprescindível a compreensão de que o ato de ensinar é uma ação política.

Portanto, precisamos refletir e questionar a serviço de quem e do que a educação ou mesmo a formação docente atual está; visto que, a educação é uma ferramenta capaz de provocar mudanças na sociedade, por meio da conscientização crítica sobre a realidade que nos é imposta, muitas vezes. Concluindo, percebemos a formação docente específica para a atuação em classes da EJA, ainda, como um cenário de grandes desafios, mas também de muitas possibilidades.

METODOLOGIA

Com base nos aportes teóricos de autores como Demo (2001) e Gil (2002) compreende-se a pesquisa como um mecanismo de ajustamento, organização e possibilidade de entendimento sobre uma situação-problema, a qual propõe-se a estudar. No decorrer da pesquisa utiliza-se a coleta de dados no intuito de que as informações apontem possíveis caminhos para obter-se respostas para o problema levantado.

Neste caso é imprescindível pensar/refletir sobre o percurso metodológico a ser seguido, assim como quais estratégias deverão ser desenvolvidas para a obtenção dos resultados, buscando estreitar a relação entre o tipo de pesquisa e o objeto a ser pesquisado. Desse modo, por se tratar de um estudo de caso, no intento de obter respostas para o problema proposto como objeto de estudo dessa pesquisa, optou-se em combinar os métodos qualitativos e quantitativos.

Os dados da pesquisa de campo foram coletados entre os meses de abril e maio do ano em curso, através da aplicação de questionários (questões abertas e fechadas), registros feitos em campo (escrito e gravado), análise documental e realização de entrevistas (semiestruturadas) com 3 professores que atuam junto a estudantes jovens, adultos e idosos, o que representa cerca de 75% dos docentes que atuam nas classes da EJA, no estabelecimento de ensino onde se deu a pesquisa. Inicialmente, fez-se o levantamento das informações necessárias para determinar a amostra da pesquisa, considerando idade, gênero, carga horária e tempo de atuação profissional na EJA, pelos professores que atuam no primeiro segmento dessa modalidade de ensino, na rede municipal de ensino de Salvador.

Explicou-se, aos sujeitos pesquisados, o objetivo da pesquisa, solicitando a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), garantindo a esses sujeitos que teriam suas identidades preservadas. Procedeu-se do mesmo modo com todos os pesquisados, os quais assinaram de livre e espontânea vontade o TCLE, consentindo que os resultados obtidos pela pesquisa fossem apresentados e publicados em eventos e artigos científicos.

DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

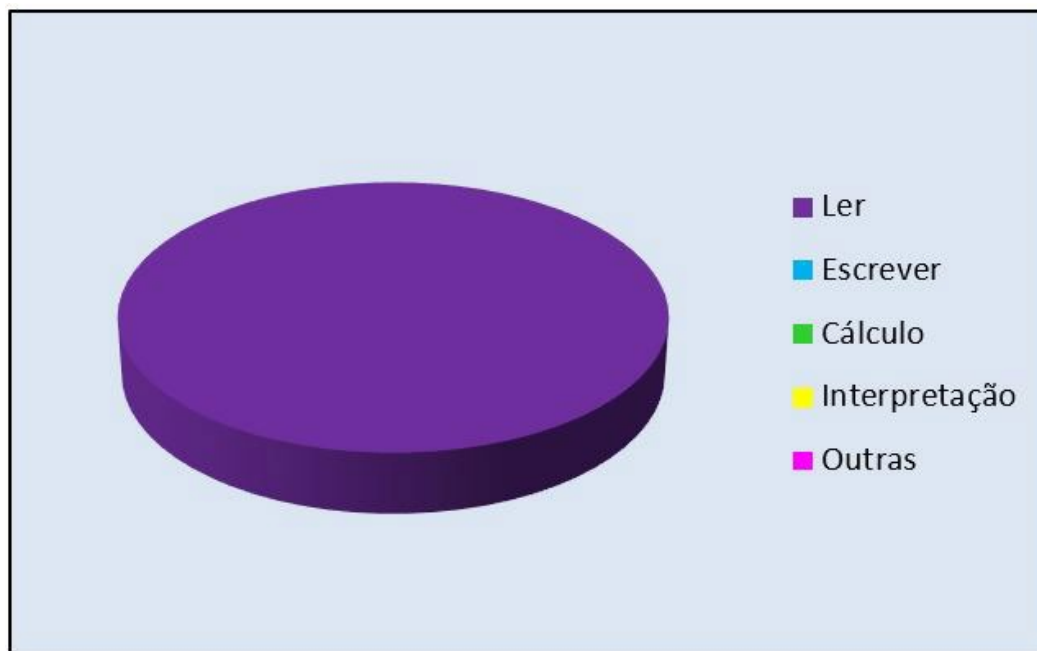
Para o desenvolvimento da pesquisa, com vistas a obter-se êxito no alcance dos objetivos propostos, primeiramente, procurou-se criar um ambiente confortável e confiável, onde os envolvidos pudessem se sentir à vontade para expressar ideias e pontos de vista, de modo sincero. Neste primeiro momento, apresenta-se os resultados obtidos mediante as questões fechadas dos questionários aplicados aos professores, referente aos dados pessoais, tais como: idade, gênero, carga horária e tempo de atuação profissional na modalidade da EJA.

A) questões fechadas

Os resultados obtidos foram os seguintes: o corpo docente que atua no segmento inicial da EJA - TAP I, II e III, na instituição de ensino, lócus da pesquisa, são do gênero feminino, trabalha nessa escola há mais de 3 anos e tem entre 6 e 10 anos de experiência nessa modalidade educativa, trabalhando em regime de 60 horas, atualmente. Quanto à faixa etária, elas têm entre 36 e 45 anos de idade.

O gráfico seguinte, traz os resultados relacionados às dificuldades que essas professoras percebem na atuação junto aos estudantes da EJA, no que tange ao processo de alfabetização.

Gráfico 1 – Dificuldades percebidas pelos professores na atuação junto aos estudantes da EJA, especialmente no processo de alfabetização

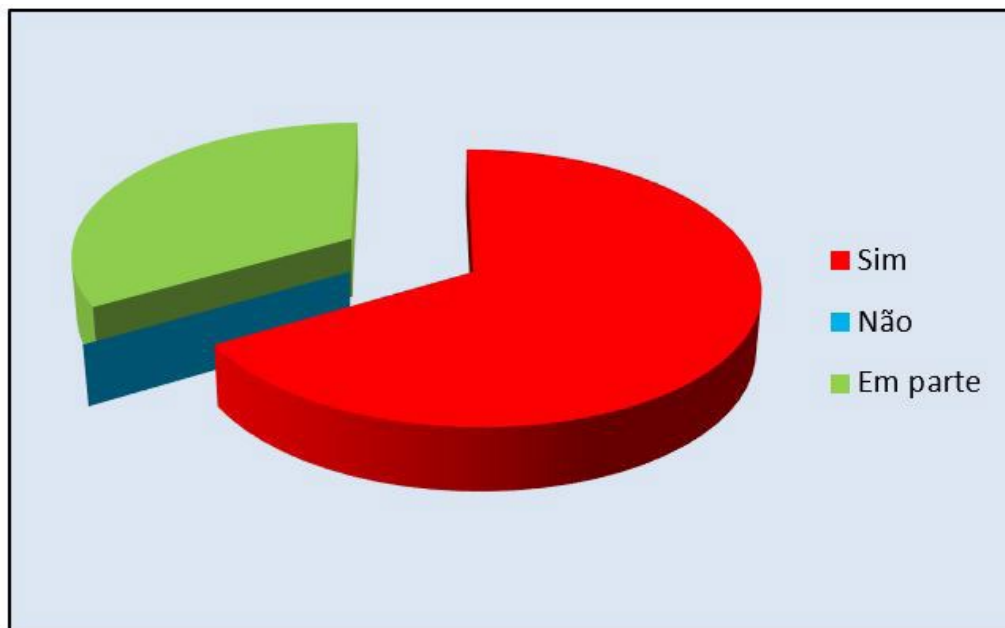


Conforme a análise dos dados apresentados no gráfico 1, evidencia-se que, de modo unânime, na visão das professoras que atuam no primeiro segmento da EJA, as maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes, especialmente na alfabetização, dizem respeito à leitura. Muitos professores se queixam da dificuldade em ensinar sujeitos jovens e adultos a se apropriarem das habilidades leitoras, contudo, ao fazê-lo se esquecem de algo importante: “a leitura do mundo, precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, 2015, p. 79). Nessa direção, Martins Filho (2011, p. 32) ao citar Faundez (1969) ensina que:

A alfabetização vai além de ser considerada como simples processo de aprendizagem da leitura e da escrita de uma língua determinada historicamente. A dimensão da alfabetização se ampliou, e hoje ela é quesito fundamental na permanente criação e recriação da sociedade (MARTINS FILHO, 2011, p. 32).

Desse modo, cabe aos educadores utilizar as experiências e saberes que esses sujeitos trazem consigo, para dentro da escola, como elementos favorecedores ao processo de ensino e aprendizagem, não apenas da leitura e da escrita, mas de todo conhecimento que se pode sistematizar. É a partir do que eles já sabem que se deve iniciar a caminhada para que eles se apropriem do que ainda não sabem.

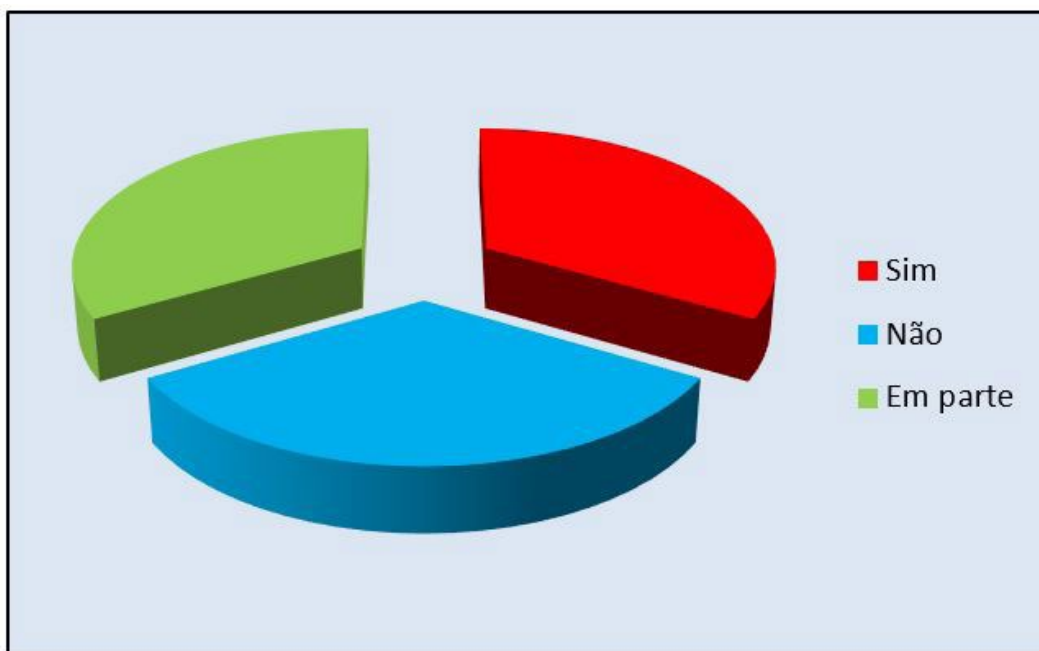
Gráfico 2 – Discussão sobre o currículo e alternativas em prol de melhoria na aprendizagem do estudante da EJA.



Fonte: Figura criada pelos autores baseada nos dados da pesquisa

A leitura do gráfico 2, revela que aproximadamente 67% dos professores pesquisados declara que existe a prática de reuniões com a coordenação pedagógica da escola para discutir e avaliar as ações desenvolvidas a partir do currículo, assim como buscar estratégias e alternativas para melhorar a aprendizagem do aluno; contudo, cerca de 33% diz que esses momentos acontecem de modo parcial, o que leva-se a supor que talvez o que ocorram, de fato, sejam encontros de Atividades Complementares - AC, que tratam de diversos assuntos, dentre eles a aplicabilidade do currículo, sem contudo analisar e discutir os resultados obtidos para, então, propor ações interventivas no intuito de buscar alternativas que promovam a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre esse assunto, Capucho (2012) orienta quanto a importância de se pensar, discutir e flexibilizar o currículo, assim como os saberes por ele contemplados, com vistas a uma “inovação da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito às propostas de seleção e organização dos conteúdos, bem como de metodologias e práticas pedagógicas promotoras de competências e habilidades” (CAPUCHO, 2012, p. 82), considerando as especificidades e necessidades dos sujeitos aprendente.

Gráfico 3 – Seleção de conteúdo a partir das experiências dos estudantes da EJA.

Fonte: Figura criada pelos autores baseada nos dados da pesquisa.

Observando o gráfico 3, verifica-se que há uma divisão de opinião, por parte dos professores pesquisados, no que se refere à questão de considerar ou não as experiências de vida dos sujeitos que compõem a EJA, elementos tão importantes para a construção de novos conhecimentos, mas que para cerca de 33% dos professores não são levadas em consideração para o processo de ensino e aprendizagem. Outros 33% acreditam que essas experiências são consideradas, mas de modo parcial. Assim, pautando-se em estudos, conclui-se que apesar de estar-se vivendo no século XXI muitos profissionais da educação, dentre eles os professores, não valorizam o que o aluno traz como experiência para a sala de aula.

Conforme o pensamento, as concepções e ideias de Schwartz (2013, p. 100) na “aprendizagem se entrelaçam conhecimentos prévios, experiências pessoais e sociais, informações. Aprender em sala de aula não depende, portanto, de uma simples aceitação igual e passiva do discurso do professor”. Para tanto, deve-se respeitar e valorizar as vivências dos alunos, utilizando-as como uma ferramenta promotora e favorecedora da aprendizagem, tanto individual quanto coletiva.

B) questões abertas

Nesse segundo momento, os dados apresentados dão conta das questões abertas e, por se tratar de questões subjetivas, transcreveu-se do jeito que os sujeitos pesquisados escreveram, os quais serão identificadas como Depoentes (A, B e C) a fim de preservar suas identidades.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Sou licenciada em Pedagogia com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Ainda não concluí minha Especialização em EJA, mas já estou cursando o 5º módulo. Entretanto, devo ressaltar que tenho um curso de Extensão

para aprimoramento profissional, “EJA na Diversidade”, pela Universidade Federal da Bahia (DEPOENTE A, professora do TAP I).

Tenho apenas o curso de Pedagogia. Não tenho curso de especialização específico em EJA, mas pretendo cursar, assim que for possível (DEPOENTE B, professora do TAP II).

Minha formação é em Pedagogia. Não tenho cursos de pós-graduação na área da EJA, mas estou cursando uma especialização em Educação Infantil, com foco na indisciplina escolar (DEPOENTE C, professora do TAP III).

A partir dos depoimentos, verifica-se que todas as professoras pesquisadas são pedagogas, contudo, nenhuma delas possui formação específica ou curso de especialização no campo da EJA que lhes habilitem atuar nessa modalidade de ensino, embora a professora do TAP I, foco da nossa pesquisa, possua um curso de extensão para aprimoramento profissional na sua área de atuação. Sobre essa questão da falta de formação específica para atuação docente na EJA, especialmente nas classes de alfabetização, Soares (2006, p. 133) confirma que “de fato, a habilitação em educação de jovens e adultos é rara nos cursos de graduação brasileiros”.

Desse modo, torna-se necessário que o professor que atua na EJA encare as especificidades desse segmento procurando qualificar-se enquanto um profissional que atua numa modalidade caracterizada pela diversidade, pois, como bem defende Machado (2000), citada por Soares (2006, p. 137) “o noturno precisa deixar de ser um bico”.

DIFICULDADES ENFRENTADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao trazer as dificuldades enfrentadas na EJA para o campo da reflexão, citamos Borghi (2007, p. 236) que defende que “o percurso que se vem traçando em torno dos desafios de ser professor na EJA indica que o caminho não pode ser trilhado a partir da indicação de receitas ou eventual manual de instrução”. Vale ressaltar que não estamos saindo em defesa do profissional que atua na EJA, apenas acreditamos ser importante dar-lhes voz para que possam exprimir o que sentem, vivenciam e acreditam, como veremos a seguir:

Gosto de trabalhar na EJA, mas não é fácil. Primeiro que o currículo proposto não atende às necessidades dos estudantes, depois vem a falta de apoio, tanto da secretaria de educação quanto da própria escola, pois não há uma atenção dedicada a nós professores, nem ninguém que no oriente quanto ao desenvolvimento de uma prática mais eficiente. Também, tem a questão da evasão escolar, não é fácil manter os alunos até o final do ano e as condições de trabalho também não são boas, pois estamos em salas cujo mobiliário são destinados às crianças do Fundamental I. Os alunos reclamam que dói a coluna e, no meu caso, sinto o joelho sempre que vou fazer um atendimento individual, sem falar na falta de ventilação, entre outras questões que não mencionarei aqui (DEPOENTE A, professora do TAP I).

Uma dificuldade que sinto tem a ver com a quantidade de assuntos que precisam ser trabalhados e o tempo é bastante reduzido, pois o horário do noturno é diferenciado. Outra dificuldade, é que os alunos chegam cansados depois de uma longa jornada de trabalho, chagando alguns a dormirem durante as aulas (DEPOENTE B, professora do TAP II).

Nós professores da EJA não temos muita ajuda, a gente sempre se vira sozinha. Mas, para mim a maior dificuldade enfrentada na EJA é essa falta de reconheci-

mento e valorização em relação aos cursos, o que dificulta garantir aos alunos uma educação melhor (DEPOENTE C, professora do TAP III).

Analisando os relatos acima, nota-se que as principais dificuldades enfrentadas na EJA se referem à falta de apoio; à falta de valorização dessa modalidade, até mesmo por parte da própria secretaria de educação; à evasão escolar; à inadequação da proposta curricular; assim como a falta de condições para o bom desenvolvimento da prática pedagógica.

MAIOR DESAFIO EM SALA DE AULA (EJA)

A diversidade e pluralidade que marcam as classes de EJA são um fato, às quais devem nortear as práticas educacionais que movimentam a construção de elementos para o desenvolvimento metodológico do trabalho pedagógico. Contudo, o que se percebe é que grande parte dos profissionais que atua no primeiro segmento da EJA, especialmente nas classes de alfabetização, demonstra dificuldade em lidar com as necessidades e peculiaridades dos sujeitos que a EJA compõe, como se percebe a partir dos relatos que seguem:

Meu maior desafio em sala de aula é garantir a aprendizagem de todos os sujeitos que na turma estão, pois cada um tem uma necessidade diferente, encontram-se em níveis de aprendizagem distintos e, além disso, não temos material didático que contemple todas as realidades. Sim, realidades, pois temos n contextos sociais dentro da sala de aula e desejos e anseios diversos. Assim, a maneira que encontro para superar isso é ir adequando, dentro das minhas possibilidades (DEPOENTE A, professora do TAP I).

Desafio para mim é atender, de modo satisfatório, a todos os alunos que apresentam dificuldades. Nas turmas, existem alunos que já sabem ler um pouquinho, outros que começaram a ler palavras simples e outros que ainda nem conhecem o alfabeto completo. (DEPOENTE B, professora do TAP II).

Desenvolver um método que me ajude a promover a aprendizagem de todos, que resolva todas as dificuldades dos alunos se constitui no meu maior desafio (DEPOENTE C, professora do TAP III).

Percebe-se, pelos depoimentos, que as professoras vivenciam conflitos parecidos: atender as necessidades dos alunos dentro da sua diversidade. Elas reconhecem a diversidade dentro das classes da EJA e se angustiam por não conseguir atender a todas as demandas dos seus alunos; inclusive a depoente C fala sobre desenvolver um método de ensino que garanta a aprendizagem de todos os sujeitos da sua turma, mesmo que isso possa parecer utópico. Percebemos, ainda, o desejo de mudar a sua prática e sobre isso, Capucho (2012) diz que:

Para além da discussão em torno das possíveis práticas da alfabetização de jovens e adultos, hoje o desafio está em pensar práticas pedagógicas pertinentes ao ensino e à aprendizagem dos diferentes sujeitos, nas diversas etapas e espaços em que a EJA se desenvolve (CAPUCHO, 2012, p. 97).

A partir dessa perspectiva, retomamos a questão da formação docente específica para atuação na EJA como algo imprescindível, como forma de profissionalização de quem atua nesse campo da educação, dando-lhe condições de lidar com “n” situações vivenciadas no contexto diário dessa modalidade de ensino, dentre elas a questão da diversidade.

CONHECIMENTO ACERCA DOS SUJEITOS DA EJA

Acreditamos que o conhecimento acerca dos sujeitos que constituem a EJA é o ponto de partida para qualquer trabalho pedagógico, visto que o professor que atua nessa modalidade educativa precisa conhecer o contexto dos seus alunos, suas necessidades e especificidades, assim como seus anseios e expectativas. Desse modo, questionou-se aos pesquisados sobre como procuram conhecer os alunos, e obteve-se os seguintes relatos.

Os sujeitos jovens e adultos chegam às classes da EJA, e no meu caso, às classes de alfabetização, trazendo com eles saberes adquiridos ao longo de suas vidas. Para conhecê-los melhor, eu proponho rodas de conversas e lanço mão de atividades diagnósticas, pois é a partir dessas duas atividades que conhecerei os percursos de vida trilhados por eles, os contextos nos quais se inserem, os conhecimentos que já possuem sobre determinados conteúdos para então planejar a partir do que eles já conhecem com o objetivo de orientá-los na construção do que ainda não conhecem (DEPOENTE A, professora do TAP I).

Através de diagnóstico (DEPOENTE B, professora do TAP II).

Por meio de avaliação de sondagem para ver o que eles já sabem. (DEPOENTE C, professora do TAP III).

Considerando as respostas acima, conclui-se que apenas a depoente A desenvolve, de fato, atividades cujos objetivos remete-se ao conhecimento dos sujeitos com os quais ela irá interagir durante todo o ano letivo. As demais depoentes respondem de forma muito vaga ao questionamento feito, como se não tivessem domínio quanto aos procedimentos e estratégias necessárias para o alcance do objetivo proposto: conhecer os alunos sujeitos da EJA a partir das suas especificidades, necessidades, desejos, expectativas, etc.

Para Capucho (2012), todos “os professores atuantes nessa modalidade devem ter conhecimento da realidade de seus estudantes; [...] sua cultura e suas necessidades de aprendizagem e de vida” (CAPUCHO, 2012, p. 116).

CONTEÚDOS CURRICULARES PARA A EJA A SEREM ENSINADOS E APRENDIDOS DURANTE O ANO LETIVO

Além das dificuldades supracitadas a educação de jovens e adultos enfrenta a realidade de escolas que, ainda, se norteiam em conteúdos curriculares formais, descontextualizados e considerados pouco interessantes pelos sujeitos que a compõem a EJA. Isso porque os estabelecimentos de ensino têm se mostrado pouco flexíveis para a construção de currículos que considerem as experiências vivenciadas pelos coletivos da EJA, como se observa nos depoimentos a seguir:

A seleção de conteúdo é feita durante a jornada pedagógica sob a supervisão da coordenação, de acordo com os marcos de aprendizagem, focando no tema central que a Secretaria de Educação determina todo início de ano letivo (Depoente A, professora do TAP I).

Selecionamos os conteúdos com a equipe de gestão da escola, com a coordenadora pedagógica e com todos os professores, na jornada pedagógica (Depoente B, professora do TAP I).

A seleção dos conteúdos é feita no início de cada ano letivo, com revisões a cada bimestre (Depoente C, professora do TAP I).

Através do que foi descrito, constata-se que os saberes e as experiências de vida dos estudantes da EJA não são considerados durante a seleção de conteúdos, visto que ainda não se conhece os alunos com os quais se vai trabalhar e, conseqüentemente, não se conhece suas necessidades. Então, acredita-se que o que acontece na escola onde as professoras pesquisadas atuam é, na verdade, uma listagem de conteúdo.

Sobre isso, Schwartz (2013) argumenta em favor de que:

A seleção dos conteúdos também está relacionada com as concepções de ensino, de aprendizagem e de alfabetização que embasam a prática pedagógica do professor. Para selecionar os conteúdos é preciso incluir não só a preocupação com a qualidade dos conhecimentos selecionados, como viabilizar as aprendizagens. O professor precisa saber o quê, o para quem, o para quê e o como ensinar (SCHWARTZ, 2013, p.101).

QUANTO A(S) SUA(S) METODOLOGIA(S) DE ENSINO

Com relação às metodologias de ensino, acredita-se que o professor que atua na EJA deva estar apto a desenvolver diferentes metodologias e técnicas pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem dos sujeitos que a compõe, levando em consideração a sua grande diversidade. Entretanto, ao solicitarmos às participantes da pesquisa que explicassem como desenvolvem sua metodologia de ensino em sala de aula, obtivemos os seguintes relatos:

A metodologia que procuro desenvolver busca promover a participação ativa dos alunos. Procuro sempre trazer para a sala de aula suas vivências e situações, contextualizadas e problematizadoras, que me possibilitam interagir com a turma de forma criativa, crítica e dialógica, beneficiando nossos momentos de discussão de temas desenvolvidos, a partir do cotidiano desses sujeitos. Procuro, também, embasar minha prática a partir dos ensinamentos de Freire (DEPOENTE A, professora do TAP I).

Eu sempre procuro uma maneira de melhorar minhas aulas, de torná-las mais dinâmicas e atraentes, porque eu sei o quanto é difícil pra eles saírem cansados do trabalho, abrindo mão de um descanso, de assistir a programas de televisão, para virem para a escola aprender a ler e a escrever (DEPOENTE B, professora do TAP II).

Eu trabalho de forma a atingir o maior número possível dos meus alunos. Estou sempre buscando novidades, porque sei do sacrifício que muitos fazem para estar ali, na sala de aula, todas as noites. Então, trabalho com dinâmicas, atividades individuais e coletivas, com notícias de jornal, etc. (DEPOENTE C, professora do TAP III).

Analisando os depoimentos sobre as metodologias utilizadas pelas professoras pesquisadas, conclui-se que apenas a depoente A compreende a necessidade de desenvolver a sua prática pedagógica, a partir da realidade de seus alunos. A mesma ainda cita que se utiliza dos ensinamentos de Paulo Freire para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Nota-se também, que:

Há muitos professores que reconhecem a necessidade de mudança na sua prática pedagógica, que buscam respostas para seus questionamentos, que percebem sua incompletude e que se preocupam com a aprendizagem de todos seus alunos (SCHWARTZ, 2013, p. 93).

Contudo, isso por si só não garante a aprendizagem dos alunos. É preciso

compreender como se desenvolve o processo de ensinar e de aprender, visto que “as convicções sobre o que é ensino, aprendizagem e como os sujeitos aprendem são, por conseguinte, o Norte para a prática docente” (SCHWARTZ, 2013, p. 50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar os impactos da formação docente no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, de uma determinada escola da rede municipal de ensino de Salvador; visto que tantos autores e especialistas da área de educação acreditam que a alfabetização é condição básica para a inserção dos sujeitos em um mundo onde, cada vez mais, a leitura e a escrita funcionam como instrumentos de autoemancipação. Contudo, após a análise dos dados, evidenciou-se que a maioria dos professores que atuam na EJA, principalmente na alfabetização, não possui uma formação específica para tal, o que conseqüentemente impacta, de modo incisivo, na aprendizagem dos sujeitos alfabetizados.

Dito isto, e com base em estudos, acredita-se que muitos professores que atuam no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos se mostram despreparados, muitas vezes, sem motivação e por que não dizer, sem qualificação específica para ensinar nessa modalidade de ensino. Quiçá por falta de uma formação adequada, na maioria das vezes, esses profissionais não apresentam coerência entre a teoria e a prática na ação alfabetizadora, o que conseqüentemente acaba por desmotivar muitos estudantes que estão por alfabetizar-se, os quais acabam deixando a escola, mais uma vez.

Destarte, defende-se a ideia de que a EJA deva se reinventar de dentro para fora, com a participação de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, a partir de sua avaliação junto às comunidades escolar e local com a participação, colaboração e cooperação de todos os atores e protagonistas que contracenam, cotidianamente, no universo escolar, descobrindo possibilidades para melhor entendimento sobre a necessidade da sua reconfiguração. Entrementes, para que isso se efetive, torna-se necessário que a escola se modifique pautada em uma sólida concepção teórica-metodológica, em torno das questões relativas à prática educativa e, simultaneamente, a um tempo significativo para as vivências e construção de novas práticas, de modo que o estudante se insira nesse contexto, não como mero observador, mas como agente transformador, corresponsável para com o processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se, com expectativa de que o presente trabalho possa contribuir para que a sociedade compreenda a importância da formação docente para atuação na EJA, sobretudo, na alfabetização; uma vez que a escolarização se constitui num importante mecanismo de inclusão social, possibilitando aos indivíduos transformarem realidades. Que outros pesquisadores possam se interessar pela temática e busquem ampliar os estudos aqui apresentados, assim como investigar outras problemáticas dentro do universo da educação de jovens e adultos, pois essa modalidade, como campo de pesquisa, é extremamente fecunda.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: Soares, Leôncio (org.). Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, secad, mec/unesco, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>. Acesso em: 23.out.2023.
- _____. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria; Gomes, Nilma. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- _____. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA - itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BAHIA. Plano Plurianual de Alfabetização (PPAlfa, 2007-2010). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Material Impresso. Salvador: 2007.
- BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: Soares, Leôncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>. Acesso em: 23.out.2023.
- BORGHI, Idalina. Formação de educadores da EJA: inquietações e perspectivas. Revista Diálogos Possíveis, v. 6, nº 2 de julho/dezembro 2007.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto. Seção I - Da Educação. Art. 208. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 29.out.2023.
- _____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Capítulo III, Seção V. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 29.out.2023.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº 01/2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 30.out.2023.
- _____. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais. Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101678> Acesso em: 22.out.2023
- CAPUCHO, Vera. Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Vozes, 2012.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Pedagogia do oprimido. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- _____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e

participação Ana Maria de Araújo Freire. 1ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GIL, Antônio. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JARDELINO, José *et al.* Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, José. Alfabetização de Jovens e Adultos: trajetórias de esperanças. Florianópolis: Insular, 2011.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Fernanda *et al.* Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In. Soares, Leôncio (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, Leôncio. Aprendendo com a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

Impactos do uso da inteligência artificial na educação

Impacts of the use of artificial intelligence in education

Leandro Gilson de Oliveira

RESUMO

A revolução tecnológica impulsionada pela Inteligência Artificial - IA tem vindo a transformar inúmeras facetas da nossa sociedade, e a educação não é exceção. O uso da Inteligência Artificial na educação tem desencadeado uma série de mudanças substanciais, abrindo novas possibilidades e desafios. Este estudo tem como objetivo explorar os impactos do uso da Inteligência Artificial no campo da educação. Desde a personalização do aprendizado até a otimização da gestão escolar e o trabalho docente. A Inteligência Artificial está a moldar a forma como os educadores, alunos e instituições se relacionam com o processo educativo. Neste artigo, analisaremos de perto como a IA está a impactar o ensino e a aprendizagem, bem como as questões éticas e práticas que surgem com a sua prática. Através desta análise, procuramos lançar luz sobre como a Inteligência Artificial está a moldar o futuro da educação e a influenciar a forma como preparamos as gerações vindouras para o mundo em constante evolução.

Palavras-chave: inteligência artificial. docente. aprendizagem. gestão escolar. futuro.

ABSTRACT

The technological revolution driven by Artificial Intelligence - AI has been transforming countless facets of our society, and education is no exception. The use of Artificial Intelligence in education has triggered a series of substantial changes, opening up new possibilities and challenges. This article aims to explore the impacts of using Artificial Intelligence in the field of education. From personalizing learning to optimizing school management and teaching work. Artificial Intelligence is shaping the way educators, students and institutions relate to the educational process. In this article, we will take a closer look at how AI is impacting teaching and learning, as well as the ethical and practical issues that arise with its practice. Through this analysis, we seek to shed light on how Artificial Intelligence is shaping the future of education and influencing the way we prepare future generations for the constantly evolving world.

Keywords: artificial intelligence. teacher. learning. school management. future.



RESUMEN

La revolución tecnológica impulsada por la Inteligencia Artificial - IA ha ido transformando innumerables facetas de nuestra sociedad, y la educación no es una excepción. El uso de la Inteligencia Artificial en la educación ha desencadenado una serie de cambios sustanciales, abriendo nuevas posibilidades y desafíos. Este artículo tiene como objetivo explorar los impactos del uso de la Inteligencia Artificial en el campo de la educación. Desde personalizar el aprendizaje hasta optimizar la gestión escolar y la labor docente. La Inteligencia Artificial está dando forma a la forma en que los educadores, estudiantes e instituciones se relacionan con el proceso educativo. En este artículo, analizaremos más de cerca cómo la IA está impactando la enseñanza y el aprendizaje, así como los problemas éticos y prácticos que surgen con su práctica. A través de este análisis, buscamos arrojar luz sobre cómo la Inteligencia Artificial está dando forma al futuro de la educación e influyendo en la forma en que preparamos a las generaciones futuras para un mundo en constante evolución.

Palabras clave: inteligencia artificial. maestro. aprendiendo. gestión escolar. futuro.

INTRODUÇÃO

Inteligência Artificial- IA refere-se à capacidade das máquinas de realizar tarefas que normalmente requerem inteligência humana, como aprendizagem, resolução de problemas e tomada de decisões. Na educação, este instrumento pode melhorar a experiência de aprendizagem, proporcionando oportunidades de aprendizagem personalizadas e adaptativas (OLIVEIRA, 2023). A IA na educação é definida como a utilização de algoritmos e sistemas inteligentes para apoiar os processos de ensino e aprendizagem (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2023). Como tal, pode ser vista como uma ferramenta para apoiar e aumentar a inteligência humana, em vez de substituí-la.

O uso da IA na educação não é um conceito novo. Na verdade, a história da inteligência artificial na educação remonta à década de 1960, com as primeiras tentativas de utilização de computadores para fornecer conteúdos educativos (ESTEVAM, 2023). Desde então, o campo evoluiu significativamente, com o desenvolvimento de sistemas de tutoria inteligentes, plataformas de aprendizagem adaptativas e outras tecnologias educacionais (CASSOL, 2023). Na educação tornou-se cada vez mais importante nos últimos anos, à medida que os avanços tecnológicos tornaram possível a criação de ferramentas mais sofisticadas e eficazes baseadas na IA (EDUCAÇÃO E PROFISSÃO, 2023). Estas ferramentas têm o potencial de transformar a forma como ensinamos e aprendemos, tornando a educação mais acessível, envolvente e eficaz.

Sua importância na educação reside na sua capacidade de personalizar e adaptar experiências de aprendizagem para satisfazer as necessidades individuais dos alunos (LOPES, 2023). Ferramentas alimentadas por inteligência artificial podem analisar dados sobre o desempenho, preferências e comportamentos dos alunos e usar essas informações para fornecer *feedback*, recomendações e conteúdo personalizados (OLIVEIRA, 2023). Esta abordagem personalizada pode ajudar a melhorar os resultados da aprendizagem, uma vez que os alunos ficam mais envolvidos e motivados quando o conteúdo é relevante para os seus interesses e capacidades (OLIVEIRA, 2023). Além disso, pode ajudar a enfrentar alguns dos desafios que a educação propõe como a necessidade de métodos de avaliação

mais eficientes e eficazes (ESTEVAM, 2023). No entanto, é importante notar que a utilização desse instrumento na educação também levanta preocupações éticas e sociais, tais como o potencial de preconceito e discriminação (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2023). Como tal, é crucial abordar sua implantação na educação com cuidado e consideração pelos potenciais impactos nos estudantes e na sociedade como um todo (CASSOL, 2023).

IMPACTOS POSITIVOS DA IA NA EDUCAÇÃO

Um dos impactos positivos mais significativos do uso da inteligência artificial na educação é a capacidade de fornecer experiências de aprendizagem personalizadas aos alunos (E-DOCENTE, 2023). Os sistemas alimentados por inteligência artificial podem analisar dados dos alunos, como ritmo de aprendizagem, estilo de aprendizagem preferido e pontos fortes e fracos acadêmicos, para criar planos de aprendizagem individualizados. Esta abordagem pode ajudar os alunos a aprender no seu próprio ritmo e de uma forma adaptada às suas necessidades específicas, resultando em melhores resultados de aprendizagem (OLIVEIRA, 2023). A aprendizagem personalizada também pode ajudar os alunos a permanecerem envolvidos e motivados, pois é mais provável que se interessem e invistam no material que lhes é apresentado.

Outra forma pela qual pode impactar positivamente a educação é melhorando o desempenho e o envolvimento dos alunos (ESTEVAM, 2023). Os sistemas alimentados dessa forma podem fornecer aos alunos resposta imediata sobre o seu trabalho, permitindo-lhes identificar áreas onde precisam de melhora e ajustar as suas estratégias de aprendizagem em conformidade (ESTEVAM, 2023). Esse *feedback* oportuno pode ajudar os alunos a permanecerem no caminho certo e progredirem mais rapidamente, levando a um melhor desempenho acadêmico. Além disso, podem incorporar elementos de *gamificação*, como recompensas e acompanhamento do progresso, para tornar a aprendizagem mais envolvente e agradável (EDUCAÇÃO E PROFISSÃO, 2023).

A IA também pode melhorar a acessibilidade e a inclusão na educação (E-DOCENTE, 2023). Por exemplo, o software de reconhecimento de fala pode ajudar os alunos com deficiência auditiva a participar de discussões em sala de aula, enquanto o software de conversão de texto em fala pode ajudar os alunos com deficiência visual a acessar os materiais do curso (TS2, 2023). Os sistemas alimentados por IA também podem fornecer serviços de tradução de idiomas, facilitando a compreensão e o envolvimento dos falantes não nativos com o conteúdo do curso (KELLE, 2023). Ao eliminar as barreiras à aprendizagem, a IA pode ajudar a garantir que todos os estudantes tenham igualdade de acesso às oportunidades educativas e possam atingir o seu pleno potencial (FERRAZ, 2023).

Globalmente, a utilização da desse meio na educação pode ter um impacto positivo na aprendizagem e no envolvimento dos alunos, ao mesmo tempo melhora a acessibilidade e a inclusão na sala de aula. Ao fornecer experiências de aprendizagem personalizadas, *feedback* imediato e acessibilidade aprimorada, e pode ajudar os alunos a atingir seus objetivos acadêmicos e a se preparar para o sucesso no futuro.

IMPACTOS NEGATIVOS DA IA NA EDUCAÇÃO

Um dos principais impactos negativos da utilização da inteligência artificial na educação é o potencial de perda de empregos e de deslocação de professores (CARUSO, 2023). À medida que a tecnologia da IA se torna mais avançada, existe o risco de substituir completamente os professores humanos, conduzindo à perda de empregos e a uma perturbação significativa do sistema educativo (BORGES, 2023). Embora alguns argumentem que pode ser utilizada de forma complementar com professores humanos, ainda existe a preocupação de que a adoção generalizada da IA na educação possa levar a perdas significativas de empregos e à falta de interação pessoal entre professores e alunos (CASSOL, 2023). Isto poderá ter consequências sociais e econômicas significativas, especialmente para aqueles que dependem do ensino como principal fonte de rendimento.

Outro impacto negativo da utilização na educação é o potencial de dependência da tecnologia (EXPOTEC, 2023). Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta útil na sala de aula, a dependência excessiva pode levar à falta de pensamento crítico e de competências de resolução de problemas nos alunos, bem como a uma diminuição da capacidade de comunicar e colaborar com outras pessoas (EDUCAÇÃO E PROFISSÃO, 2023). Além disso, existe o risco de os estudantes se tornarem excessivamente dependentes da tecnologia e perderem a capacidade de aprender e pensar de forma independente. Isto pode ter consequências significativas em longo prazo para o seu sucesso acadêmico e profissional, bem como para o seu bem-estar geral.

Por último, a utilização na educação suscita preocupações éticas e de privacidade. À medida que a tecnologia da IA se torna mais avançada, existe o risco de que possa ser utilizada para recolher e analisar grandes quantidades de dados sobre estudantes sem o seu conhecimento ou consentimento (EDUCAÇÃO E PROFISSÃO, 2023). Isto pode levar à perda de privacidade e à possibilidade de partilha ou utilização indevida de informações sensíveis. Além disso, existe a preocupação de que os algoritmos possam ser tendenciosos ou discriminatórios, levando a um tratamento injusto de determinados estudantes ou grupos. Como tal, é importante considerar cuidadosamente as implicações éticas da utilização da IA na educação e garantir a existência de salvaguardas adequadas para proteger a privacidade e os direitos dos estudantes (SOUZA, 2023).

IA E ASSISTÊNCIA AO PROFESSOR

Um dos impactos mais significativos do uso da inteligência artificial na educação é o potencial para avaliação e *feedback* automatizados (CASSOL, 2023). Os sistemas de avaliação baseados em IA podem analisar e avaliar o trabalho dos alunos, fornecendo *feedback* sobre uma série de critérios, incluindo gramática, ortografia e conteúdo. Isto pode poupar tempo e esforço significativos aos professores, permitindo-lhes concentrar-se em formas de ensino mais personalizadas e envolventes. A avaliação e o *feedback* automatizados também podem fornecer aos alunos um *feedback* mais oportuno e detalhado, ajudando-os a identificar áreas para melhoria e a refinar suas habilidades (TAVARES, *et al.*, 2023). Esta abordagem pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais eficiente e eficaz, beneficiando tanto professores como alunos.

Outra forma pela qual está sendo usada na educação é através do desenvolvimento de sistemas de tutoria inteligentes (OLIVEIRA, 2023). Esses sistemas podem se adaptar ao estilo e ritmo de aprendizagem do aluno, fornecendo instrução e suporte personalizados. Ao analisar os dados dos alunos, os sistemas de tutoria inteligentes podem identificar áreas de fraqueza e fornecer intervenções direcionadas para ajudar os alunos a melhorar a sua compreensão e desempenho. Esta abordagem pode ajudar a criar uma experiência de aprendizagem mais individualizada e envolvente, promovendo uma aprendizagem mais profunda e o domínio de conceitos-chave (TS2, 2023).

Os sistemas de gestão de salas de aula, também estão a tornarem-se cada vez mais populares na educação (NEVES, 2021). Esses sistemas podem ajudar os professores a gerenciar tarefas como monitoramento de frequência, notas e alocação de recursos, permitindo que eles se concentrem mais no ensino e no envolvimento dos alunos. Os sistemas também podem fornecer informações sobre o comportamento e o desempenho dos alunos, ajudando os professores a identificar áreas de melhoria e a fornecer intervenções direcionadas. Esta abordagem pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais eficiente e eficaz, promovendo o sucesso e o envolvimento dos alunos (OLIVA, 2023).

Concluindo, o uso da inteligência artificial na educação tem o potencial de revolucionar a forma como ensinamos e aprendemos. Ao fornecer avaliação e *feedback* automatizados, sistemas de tutoria inteligentes e gerenciamento de sala de aula com tecnologia, podemos criar uma experiência de aprendizagem mais personalizada e envolvente para os alunos, ao mesmo tempo que economizamos tempo e esforço dos professores. À medida que a tecnologia continua a avançar, podemos esperar ver utilizações ainda mais inovadoras e impactantes desse instrumento tecnológico na educação (BORGES, 2023).

IA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Um dos impactos mais significativos do uso da inteligência artificial na educação é o desenvolvimento de assistentes de aprendizagem inteligentes (LOPES, 2023). Estes assistentes utilizam algoritmos de aprendizagem automática para fornecer apoio personalizado aos alunos, ajudando-os a identificar áreas onde podem necessitar de prática ou orientação adicional (DOT, 2023). Esta tecnologia também pode ajudar os professores a identificar alunos que possam estar com dificuldades e a fornecer intervenções direcionadas para apoiar a sua aprendizagem. Os assistentes de aprendizagem inteligentes têm o potencial de melhorar significativamente o processo de aprendizagem, proporcionando aos alunos apoio e *feedback* personalizados para melhorar o seu desempenho acadêmico.

A aprendizagem adaptativa é outra área em que a inteligência artificial está a ter um impacto significativo na educação (NEVES, 2021). Essa abordagem envolve o uso de algoritmos para analisar os dados dos alunos e adaptar a experiência de aprendizagem para atender às suas necessidades individuais. Podem ajudar a personalizar a experiência de aprendizagem, proporcionando aos alunos conteúdos adaptados aos seus pontos fortes e fracos. Foi demonstrado que esta abordagem melhora o envolvimento dos alunos e o desempenho acadêmico, bem como reduz a disparidade de desempenho entre os alunos com alto e baixo desempenho (LOPES, 2023).

Os ambientes virtuais de aprendizagem são outro exemplo de como a inteligência artificial está a transformar a educação (OLIVA, 2023). Esses ambientes usam algoritmos de aprendizado de máquina para criar experiências de aprendizagem imersivas que podem ajudar os alunos a compreender melhor conceitos complexos. Os ambientes virtuais de aprendizagem também podem proporcionar aos alunos oportunidades de praticar competências num ambiente seguro e controlado, permitindo-lhes cometer erros e aprender com eles sem receio de consequências negativas. Esta abordagem demonstrou melhorar a motivação e o envolvimento dos alunos, bem como aumentar a retenção e transferência de conhecimentos (TS2, 2023). À medida que a tecnologia continua a evoluir os ambientes virtuais de aprendizagem têm o potencial de revolucionar a forma como os alunos aprendem e interagem com o conteúdo educacional.

CONSIDERAÇÕES SOBRE FUTURO DA IA NA EDUCAÇÃO

A Inteligência Artificial tem o potencial de revolucionar a educação, proporcionando experiências de aprendizagem personalizadas e melhorando os resultados dos alunos (CASSOL, 2023). Analisar grandes quantidades de dados para identificar padrões e fornecer *insights* que podem ajudar os educadores a adaptar o seu ensino às necessidades individuais dos alunos (OLIVEIRA, 2023). Esta tecnologia também pode ajudar os alunos a aprender ao seu próprio ritmo, proporcionando-lhes *feedback* e apoio personalizados. Ao usar este instrumento os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais envolventes e eficazes que atendem às necessidades únicas de cada aluno.

Apesar dos potenciais benefícios na educação, também existem desafios e oportunidades. Um dos maiores desafios é garantir que seja utilizada de forma ética e responsável (OLIVA, 2023). Equilibrar a personalização e a privacidade nos sistemas educativos com uma preocupação significativa que necessita de ser abordada (FRĄCKIEWICZ, 2023). Além disso, poderá haver desafios para garantir que os sistemas sejam acessíveis e inclusivos para todos os estudantes, especialmente os provenientes de comunidades marginalizadas (TS2, 2023). No entanto, se estes desafios puderem ser enfrentados, terão potencial para transformar a educação e melhorar os resultados dos alunos em grande escala.

Outra consideração ética na educação é o seu impacto nas relações educador-aluno. A utilização pode mudar a natureza destas relações, uma vez que os alunos podem interagir mais com a tecnologia do que com os seus professores. Esta mudança pode ter implicações na aprendizagem social e emocional, bem como no desenvolvimento de competências interpessoais, como a comunicação e a colaboração. Os educadores terão de considerar cuidadosamente a forma de integrá-la em suas práticas de ensino para garantir que esta apoia em vez de substituir, interações significativas entre professores e alunos. Globalmente, os potenciais avanços para a educação são significativos, mas é importante abordar a prática com cuidado e tendo em conta as implicações e desafios éticos que possam surgir.

REFERÊNCIAS

- BORGES, R.; Impactos da Inteligência Artificial na Educação: O Caso de Harvard, 2023. Disponível em: <<https://www.professorrenato.com/impactos-da-ia-na-educacao-explorando-do-caso-de-harvard/>> Acesso em: 01 out. 2023.
- CARUSO, L. A. C.; Impactos da difusão da inteligência artificial na educação, 2023. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375710>> Acesso em: 05 out. 2023.
- CASSOL, D.; quais os impactos do ChatGPT e da Inteligência Artificial na educação; 2023. Disponível em: <<https://www.ifsc.edu.br/web/ifsc-verifica/w/quais-os-impactos-do-chatgpt-e-da-inteligencia-artificial-na-educacao-#:~:text=Ela%20est%C3%A1%20ajudando%20a%20personalizar,nas%20necessidades%20individuais%20dos%20alunos.>> Acesso em: 02 out. 2023.
- DOT- Digital Group; Impactos da Inteligência Artificial na Aprendizagem: Desvendando um futuro educacional transformador, 2023. Disponível em: <<https://dotgroup.com.br/blog/impactos-da-inteligencia-artificial-na-aprendizagem/>> Acesso em: 11 out. 2023.
- E-DOCENTE; Inteligência Artificial na Educação: Demandas e otimização de tempo, 2023. Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/blog-inteligencia-artificial-na-educacao/>> Acesso em: 12 out. 2023.
- EDUCAÇÃO E PROFISSÃO; Inteligência Artificial na Educação: Impactos e Implicações. 2023. Disponível em: <<https://educacaoeprofissao.com.br/inteligencia-artificial-na-educacao-impactos-e-implicacoes/>> Acesso em: 07 out. 2023.
- ESTEVAM, P. Inteligência artificial na educação: impactos e benefícios; 2023, disponível em: <<https://rubeus.com.br/blog/inteligencia-artificial-na-educacao/>> Acesso em: 03 out. 2023.
- EXPOTEC; Aplicações de Inteligência Artificial na Educação: riscos e benefícios, 2023. Disponível em: <www.expotec.org.br/2023/news.php?id=89> Acesso em: 08 out. 2023.
- FERRAZ, R.; Benefícios da Inteligência Artificial para pessoas com deficiência, 2023. Disponível em: <<https://jornalistainclusivo.com/beneficios-da-inteligencia-artificial-para-pessoas-com-deficiencia/>> Acesso em: 17 out. 2023.
- FRAÇKIEWICZ, M.; TS2- Considerações éticas para IA na educação; 2023, de disponível em: <<https://ts2.space/pt/consideracoes-eticas-para-ia-na-educacao/>> Acesso em: 08 out. 2023.
- KELLE, L.; devemos temer o uso da Inteligência Artificial na educação? 2023. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/2023/06/13/uso-da-inteligencia-artificial-na-educacao>> Acesso em: 06 out. 2023.
- LOPES, A. L. deS.; os impactos da inteligência artificial na educação, 2023, disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/educare/os-impactos-da-inteligencia-artificial-na-educacao-0923>> Acesso em: 13 out. 2023.
- NEVES, L.; Como a inteligência artificial pode contribuir para a educação? 2021. disponível em: <<https://weni.ai/blog/inteligencia-artificial-educacao/>> Acesso em: 17 out. 2023.
- OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO; Inteligência Artificial na Educação: conheça os efeitos dessa tecnologia no ensino e na aprendizagem. 2023. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/inteligencia-artificial-na-educacao>> Acesso em: 17 out. 2023.

OLIVA, A.; Inteligência Artificial (IA) na educação: Impacto e Exemplos; 2023. Disponível em: <<https://www.questionpro.com/blog/pt-br/inteligencia-artificial-na-educacao-2/>> Acesso em: 15 out. 2023.

OLIVEIRA, B.; quais são os impactos da Inteligência Artificial na educação? 2023. Disponível em: <[SOUZA, F. de; Ética e Inteligência Artificial: qual a relação e os desafios? 2023. Disponível em: <<https://www.alura.com.br/artigos/etica-e-inteligencia-artificial>> Acesso em: 19 out. 2023.](https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2023/07/15550489-quais-sao-os-impactos-da-inteligencia-artificial-na-educacao-conheca-5-efeitos-do-uso-da-tecnologia.html#:~:text=A%20IA%20tem%20sido%20uma,participar%20plenamente%20das%20atividades%20educacionais.> https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2023/07/15550489-quais-sao-os-impactos-da-inteligencia-artificial-na-educacao-conheca-5-efeitos-do-uso-da-tecnologia.html#:~:text=A%20IA%20tem%20sido%20uma,participar%20plenamente%20das%20atividades%20educacionais.> > Acesso em: 19 out. 2023.</p></div><div data-bbox=)

TAVARES, L.A.; MEIRA, M.C.; AMARAL, S.F.do; Inteligência Artificial na Educação: Survey. 2023. Disponível em: <<file:///C:/Users/m12124111/Downloads/13539-35089-1-PB.pdf>> Acesso em: 15 out. 2023.

TS2- O Impacto da Inteligência Artificial na Educação: Preparando os alunos para o futuro; 2023. Disponível em: <<https://ts2.space/pt/o-impacto-da-inteligencia-artificial-na-educacao-preparando-os-alunos-para-o-futuro/>> Acesso em: 19 out. 2023.

TS2; O Impacto da Inteligência Artificial no Ensino Superior. 2023, disponível em: <<https://ts2.space/pt/o-impacto-da-inteligencia-artificial-no-ensino-superior/>> Acesso em: 10 out. 2023.

TS2; O potencial da IA na educação: transformando experiências de aprendizagem, 2023. Disponível em: <<https://ts2.space/pt/o-papel-da-inteligencia-artificial-na-educacao-transformando-experiencias-de-aprendizagem/>> Acesso em: 12 out. 2023.

Avaliação externa no Brasil e no Amazonas: uma compreensão contextual dos processos de avaliação externa no Ensino Fundamental no Amazonas

Cleia Barroso Soares

Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad de La Integración De Las Américas

Simone Cecilia Paoli Ruiz

Profª. Dra. Orientadora da Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA

RESUMO

A avaliação externa no Brasil é objeto de estudos, pesquisas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como de vários autores que dão a sua contribuição de forma mais relevante e detalhada sobre o assunto, vindo a perceber sua importância e perspectiva, situando-a em seu contexto político e suas circunstâncias históricas. Delimitando a avaliação de larga escala somente ao município de Manaus, no Ensino Fundamental, o estudo teve como objetivo geral: compreender a organização do sistema de avaliação externa do Ensino Fundamental II no Brasil e no Amazonas (SAEB e SADEAM). Como objetivos específicos tivemos: Apresentar uma base teórica do sistema de avaliação externa no Brasil e no Amazonas; descrever os critérios que são avaliados no SAEB e SADEAM no Ensino Fundamental II; e discutir a relevância destes sistemas de avaliação para o desenvolvimento da educação no estado do Amazonas, especificamente no Ensino Fundamental II. O estudo foi realizado no campo bibliográfico, exploratório e descritivo considerando livros e artigos que tratam especificamente do tema, de forma não experimental para se perceber as relações das avaliações externas e o meio sócio escolar em que ela se realiza. Os resultados obtidos desta investigação apontam que embora a avaliação externa, seja concebida como um processo amplo que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas, é um importante instrumento para formatação de políticas públicas no sistema educacional. Conclui que a avaliação externa e o primeiro, e importante, passo para que os envolvidos na educação - professores, gestão, família, secretarias de educação- reflitam sobre suas ações, suas práticas, seus objetivos e investimentos, se estão de acordo com a realidade para ofertar uma educação de qualidade.

Palavras-chave: avaliação externa. práticas pedagógicas. gestão escolar. políticas públicas. qualidade na educação.



RESUMEN

La evaluación externa en Brasil es objeto de estudios, investigaciones, disertaciones de maestría y tesis doctorales, así como de varios autores que dan su contribución de manera más relevantes y detallada sobre el tema, llegando a darse cuenta de su importancia y perspectiva, ubicándola en su contexto político y circunstancias históricas. Delimitando la evaluación a gran escala sólo para el municipio de Manaus, en Educación Básica, el estudio tuvo como objetivo general: comprender la organización del sistema de evaluación externa para la Educación Básica II en Brasil y Amazonas (SAEB y SADEAM). Como objetivos específicos tuvimos: Presentar una base teórica del sistema de evaluación externa en Brasil y Amazonas; describir los criterios que se evalúan en SAEB y SADEAM en la Escuela Primaria II; y discutir la relevancia de estos sistemas de evaluación para el desarrollo de la educación en el estado de Amazonas, específicamente en la Educación Primaria II. El estudio se desarrolló en el campo bibliográfico, exploratorio y descriptivo, considerando libros y artículos que abordan específicamente el tema, de manera no experimental para comprender las relaciones entre las evaluaciones externas y el entorno socioescolar en el que se desarrolla. Los resultados obtenidos de esta investigación indican que si bien la evaluación externa se concibe como un proceso amplio que involucra decisiones técnicas, políticas e ideológicas, es un instrumento importante para la configuración de políticas públicas en el sistema educativo. Se concluye que la evaluación externa es el primer e importante paso para que quienes intervienen en la educación -profesores, directivos, familia, departamentos de educación- reflexionen sobre sus acciones, sus prácticas, sus objetivos e inversiones, si están de acuerdo con la realidad para ofrecer educación de calidad.

Palabras clave: evaluación externa. prácticas pedagógicas. gestión escolar. políticas públicas. calidad en la educación.

INTRODUÇÃO

Compreendida como uma ferramenta de aprovação e/ou reprovação, a avaliação no contexto educacional está ligada a aspectos subjetivos baseados em normatizações articuladas para apontar resultados e contribuir para a tomada de decisão nas gestões escolares. Um sistema de avaliação na educação é um processo de medição da aprendizagem dos alunos para que possam progredir ou não dentro do próprio tema.

As principais características da avaliação externa contidas na literatura são a mediadora e a diagnóstica por permitir detectar, diariamente, os pontos de conflitos geradores dos problemas educacionais cotidianos. Uma terceira característica da avaliação externa é a função classificatória, visando a identificar quais escolas tem melhorando em sua eficiência e qualidade do ensino permitindo ao sistema escolar, trabalhar numa dinâmica interativa, percebendo ao longo de todo o período, da participação e produtividade de cada escola.

Como em geral, a avaliação externa formal é datada e obrigatória, se devem ter inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação. Todo o conteúdo dos testes deve estar adequado com o que foi trabalhado, durante as aulas, não dando margem a dúvidas. As questões devem, preferencialmente, estar relacionadas umas com as outras, delineando um contexto lógico em todo o teste avaliativo.

Na maioria dos sistemas avaliativos das escolas brasileira, sejam no âmbito federal, estadual ou municipal, ainda se considera aspectos extremamente tradicionalistas da pedagogia que se concretizou ao longo da história da humanidade e sempre considerou aspectos quantitativos e não os qualitativos. Esses métodos foram se aperfeiçoando ao longo dos tempos e se constituíram em instrumentos de controle e de seletividade escolar.

Diante de tamanha complexidade, a chegada dos processos formais de avaliação anuncia um avanço notório na busca por dados mais objetivos e confiáveis do desempenho dos alunos e é sem dúvida um passo importante para compreender como se dá a aprendizagem e a construção do conhecimento.

A discussão dos sistemas de avaliação externa no Brasil tem se ampliado bastante e procura-se divulgar os seus resultados que devem ser precisos, confiáveis, explicados, compreendidos e utilizados como um pilar para a transformação pedagógica e numa gestão educacional eficiente, assim se obtendo um aparato necessário para comparar esses resultados com padrões internacionais de países cuja educação é melhor que a no Brasil por se tratar de algo prioritário.

No Amazonas, é feita a avaliação de larga escala como suporte para o planejamento e desafio do ensino na busca de uma educação de qualidade.

A partir da avaliação externa do sistema educacional do Amazonas, o governo deseja obter informações seguras do nível de aprendizagem dos alunos, se as pedagogias adotadas pelos professores são eficazes. Nesse sentido a questão problemática que norteia o presente estudo faz a seguinte reflexão: “O que é e como se estrutura a avaliação externa SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica, ano de 2017 e 2019) e como os seus resultados podem ser utilizados para a compreensão do sistema educacional no Amazonas?”

Diante disto o presente estudo teve como objetivo geral: compreender a organização do sistema de avaliação externa do Ensino Fundamental II no Brasil e no Amazonas (SAEB¹ e SADEAM²). Como objetivos específicos tivemos: Apresentar uma base teórica do sistema de avaliação externa no Brasil e no Amazonas; descrever os critérios que são avaliados no SAEB e SADEAM no Ensino Fundamental II; e discutir a relevância destes sistemas de avaliação para o desenvolvimento da educação no estado do Amazonas, especificamente no Ensino Fundamental II.

Pesquisas que trazem em sua proposta discutir sobre avaliação externa se justificam pela busca da garantia da qualidade na educação, visto que a avaliação externa serve para medir a qualidade do sistema educacional como um todo é com base em seus dados que se pode verificar se um sistema educacional está funcionando de maneira ideal e atende às expectativas da sociedade. Essas expectativas podem ser ditadas pelo governo, conselho escolar, pais, alunos e, é claro, também pela administração da escola e pelos professores da própria escola, como na criação e prática do PPP – Projeto Político Pedagógico.

Assim uma boa avaliação externa do sistema educacional se viabiliza por gerar repercussão e discussões que envolvem os fundamentos e práticas das avaliações interna e a qualidade da gestão educacional. Essas repercussões, em primeiro lugar,

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

² Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)

geram as expectativas que se referem à consecução de objetivos pré-estabelecidos podendo proporcionar mudanças que deve ser apurada e discutida. Essas mudanças são características de tarefa para a gestão do sistema educacional.

REVISÃO DA LITERATURA

Em observância ao alcance do primeiro objetivo: apresentar uma base teórica do sistema de avaliação externa no Brasil e no Amazonas, abordados aqui os aspectos fundamentais para a compreensão teórica dos sistemas de avaliação externa SADEAM e SAEB que estão na dimensão nacional e estadual, respectivamente.

Os sistema de avaliação educacional brasileiro

Inspirada pelo movimento mundial pela Democratização Educacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB9394/96) abarca para o cenário brasileiro os marcos ideais de Educação democrática para que todos tenham acesso a aprendizagem e a participação social, derrotando assim qualquer forma de exclusão. A democratização do ensino segundo Beisiegel (2006), fez crescer o número de vagas, mas também fez perder a qualidade do ensino, pois ele entende que a escola por atender a níveis muito diversificados de alunos e de saberes, o ensino ficou comprometido.

Dessa forma, a discussão da qualidade educacional, e não somente da quantidade vem ganhando impulso nas últimas décadas e ocupando um espaço relevante em diversas agências governamentais, como o Ministério da Educação e os governos estaduais. ” (PONTES,2015, p. 43-59)

Neste sentido o Brasil começou a manifestar uma preocupação quanto à qualidade e equidade na educação. Essas questões passaram a ocupar os esforços de governos no planejamento de políticas que garantissem o alcance de metas de acesso e permanência das crianças e jovens brasileiros na escola. As decisões e o monitoramento, nesse processo vem se baseando nas avaliações educacionais externas com a finalidade de identificar falhas para traçar estratégias e subsídios para a formulação de políticas públicas capazes de melhorar a qualidade da educação.

Assim, o governo brasileiro lançou as avaliações externas de grande escala, sendo as principais: ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENCCEJA

– Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos, SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (sobre este nos aprofundaremos neste trabalho). Por sua vez o governo do Estado do Amazonas também preocupado com a qualidade do ensino criou em 2008 o SADEAM- Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (sobre este também refletiremos nesse trabalho).

Avaliação no sistema educacional brasileiro

Em seu percurso histórico, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, foi criado em 1990 pela Lei nº 9.394/1996; mas, só entrou em vigor no ano de 1995 e começou realizado a cada dois anos de forma amostral, hoje é censitário, nos anos pares,

e abrange os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal. Neste tipo de sistema de avaliação da educação básica são aplicados testes de conhecimento e habilidades para os alunos, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas disciplinas de língua portuguesa e matemática; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino; as condições de infraestrutura da escola; as principais características da direção e quais as ferramentas de gestão que são utilizadas no dia a dia; também verifica o perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; e as características socioculturais/socioeconômicas e hábitos de estudo dos alunos.

A principal função do SAEB é a avaliação diagnóstica por permitir detectar, os pontos de conflitos geradores do fracasso escolar no sistema educacional brasileiro (INEP, 2012). Esses pontos detectados devem ser utilizados pela governança pública como referenciais para as mudanças nas ações pedagógicas, objetivando um melhor desempenho educacional do aluno.

Mas como fazer tudo isso sem um sistema de avaliação externa bem consistente? Nos dias atuais deve-se conceber um sistema educacional que queira melhorar a qualidade do ensino, aumentar a produtividade, reduzir custos, promover gestão de qualidade e satisfatória, capacitar profissionais envolvidos e modernizar as didáticas a serem utilizadas. O argumento para criação de um sistema de avaliação no Brasil foi baseado em grande parte no pressuposto de que existe um desejo por parte do governo e das escolas para entender o que acontece nas escolas e o que precisa ser melhorado.

“Por meio das autoavaliações, o governo pode obter uma quantidade maior de dados e interpretações válidos nos quais basear sua política”. (ENQUITA, 2014, p. 34).

No final, essas avaliações externas são claramente somativa e, é aqui que a imagem um pouco apoiada pelos defensores da integração se depara com uma realidade menos sombreada. Quando a função da avaliação externa é em grande parte somativa, o uso da autoavaliação para fins de prestação de contas e para a melhoria da escola se torna mais complicado.

Os movimentos de avaliação do sistema educacional brasileiro intensificaram-se nos anos de 1990 a 1997, lançando os alicerces da avaliação externa com um sistema integrado de avaliação da educação básica, já que os modelos anteriores podem ser considerados apenas como pesquisa de vetor nas políticas de educação no Brasil. Esses alicerces foram lançados tendo como visão que os programas educacionais poderão somente ser bem-sucedidos se os gestores, professores, pais e a comunidade aceitarem-nos.

A partir de 1997 as avaliações externas têm um marco grande de relevância em seus esforços, surge a Prova Brasil, realizada pelo MEC, e que compartilha com o SAEB uma série de características relevantes, tais como: a periodicidade, as disciplinas avaliadas, o uso de escalas de proficiência, o emprego de questões de múltiplas escolhas; e a adoção da TRI nos procedimentos de correção e análises dos resultados. O que diferencia o SAEB da Prova Brasil, foi que não foi incluso o 3º série do Ensino Médio e que a mesma é aplicada somente nas escolas públicas, devido ao seu caráter censitário.

Dessa forma a Prova Brasil mostra sua importância quando “produz resultados também no nível de escolas, que são utilizados não somente para propósito de diagnóstico

e planejamento, mas também para monitoramento do desempenho individual de todas as escolas públicas brasileiras de nível fundamental” (Pontes, 2014, p. 43-59)

Nesse sentido a gestão da escola precisa comparar e compreender que as avaliações externas, são processo de avaliação diagnóstica que produz informações significativas sobre a realidade educacional local, municipal, estadual e nacional. Processo este essencial para a promoção de debate público favorecendo a promoção de ações orientadas para a democratização do ensino, garantindo a todas igualdades de oportunidade educacional com qualidade.

Mas como esses conceitos de qualidade chegaram à escola? A qualidade total é representada como uma ferramenta na operacionalização das estratégias das escolas, fornecendo elementos que auxiliem nessa orientação e abordagem. Direcionar a escola pública para a satisfação da população significa entender a qualidade do ponto de vista da população, nas suas dimensões, sem deixar de focar nas diretrizes de sistema de ensino. Como requisito para implementar políticas econômicas destinadas à diminuição do *déficit* e reduzindo as despesas públicas, muitas administrações públicas tiveram que operar com mais eficiência. Melhorar a eficiência tornou-se um objetivo em muitos programas governamentais (BOMENY, 1997, p. 24).

A avaliação externa corresponde como um instrumento para que o sistema educacional brasileiro empreenda qualidade, para verificar o grau de aprendizagem dos alunos, a eficácia do desempenho dos professores e a viabilidade da administração dos gestores escolar. Servindo como ferramenta para ajustes de ações pedagógicas, revisão de estratégias internas, alterações em planos administrativos/gestão e incentivo a participação da comunidade.

Para Garcia e Moreira (2003) destacam que LDB em seu artigo 23, prevê flexibilidade no que se refere as formas de organização escolar, permitindo que se atenda as peculiaridades regionais, e locais e as diferentes necessidades do processo de aprendizagem.

Concordando com os autores, Penin e Lerche Vieira (2002) isso significa que sendo comum a escola e sua finalidade e promover o pleno desenvolvimento da pessoa, cada unidade pode e deve ter características e formas de organização própria, dependendo de sua localização geográfica, perfil do público que atende e outros aspectos.

Sabendo que o currículo e um processo político em construção e os mesmos devem ser objetos de reflexão, mudanças e críticas, pois “tais críticas se respaldam na ideia de que as pesquisas que focalizam a política ficam restritas a dimensão macro da realidade social, desconsiderando os envolvidos na prática pedagógica;

Desta forma, a adequação do currículo como ação coletiva funciona de acordo com o interesse dos grupos latentes, formados nas escolas. É um ato de forma incondicional para os próprios grupos e para as entidades complexas e diversa que representam. A análise dessas condições é precisamente o ponto fundamental da teoria da ação coletiva no ato de educar, funcionando como uma agregação de valores. Assim o Brasil criou uma Base Curricular Comum para todos os estudantes, também estabeleceu matrizes de referência para a produção das provas destinadas a fazer controle de qualidade de ensino público ofertado no Brasil.

Mas como fazer tudo isso sem um sistema de avaliação externa bem consistente? Dada essa necessidade nasceu o SAEB e após ele a Prova Brasil que juntos tem o objetivo de mostrar a realidade do ensino, seus avanços e o que ainda precisa ser melhorado. Assim, o SAEB, apresenta uma relação matemática que mede numericamente atributos de um processo ou de seus resultados, com o objetivo de comparar esta medida com metas numéricas preestabelecidas. Por meio de indicador de desempenho que significam medir, mensurar o resultado de ações programadas, é essencial saber se o processo está apresentando progresso, comparando-o consigo mesmo num momento anterior ao tempo, ou a partir de um referencial estabelecido.

Sob outro aspecto a avaliação de um sistema educacional não deve ser limitada exclusivamente ao conhecimento adquirido durante os anos escolares. Em vez disso, também deve incluir outras habilidades igualmente importantes, atributos e valores que favorecem o local de trabalho e a integração social; comunicação e habilidades interpessoais, respeito pelo meio ambiente, aptidão física; políticas, sociais e responsabilidade pessoal (BOMENY, 1997, p. 42).

A estes aspectos as avaliações externas incluíram os questionários contextuais para verificação da realidade do sistema de ensino no âmbito físico, humano, social e econômico de todos os atores que fazem parte da escola. No Brasil, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, aplica dois tipos de instrumentos de coletas de dados: os cognitivos e os contextuais, sendo que os cognitivos são os testes de língua portuguesa e matemática aplicados somente aos alunos das series avaliadas e os contextuais que são questionários aplicado a alunos, professores, pais e diretores com a finalidade de levantar informações sobre a realidade de vida socioeconômica/sociocultural dos mesmos e sobre a estrutura da escola.

Outro fator chave dentro do processo educacional é a importância de fatores ambientais ou contextuais. Isso já foi muito enfatizado por muitos estudiosos do SAEB, que chegaram à conclusão de que os recursos utilizados por uma escola só poderiam representar dez por cento dos resultados acadêmicos obtidos pelos alunos. “O resto poderia ser explicado pelas características do ambiente social, econômico e familiar.” (ENQUITA, 1995, p. 23).

Avaliação externa no Amazonas

No Amazonas, a Escala de Proficiência, as matrizes de referência, os padrões de Desempenho e os Níveis de Desempenho são alguns dos instrumentos que compõem o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas- SADEAM. Seus resultados são analisados e associados a um determinado valor numérico que mostra a complexidade das habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, entendido por proficiência que o mesmo tem em determinado conteúdo de uma área do conhecimento que foi avaliada.

O SADEAM, conforme destaca Oliveira (2015), pretende aferir o desempenho educacional dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino do Amazonas, de modo que estes resultados possam ser compreendidos por gestores, professores e educadores, e com eles, se discutir e desenvolver ações e políticas de intervenção com base em nestes

resultados, e assim, oferecer um ensino de qualidade aos alunos da rede.

As diferentes proficiências, desse modo, compõem uma escala numérica *num continuum*. A escala associa a proficiência ao desempenho (habilidades e competências) alcançando por cada aluno ou por um grupo (turmas, escolas, dentre outros) no teste. Essa escala é identificada como Escala de Proficiência. As proficiências nos testes de avaliação em larga escala são agrupadas em padrões de desempenho que permitem analisar os aspectos cognitivos que os alunos estão e dividi-los em quatro níveis conforme a classificação alcançada. As descrições das habilidades relativas aos Níveis de Desempenho aplicam-se nas descrições apresentadas pelo Inep, nas Devolutivas Pedagógicas da Prova Brasil e pelo CAEd.

Conforme a página eletrônica oficial do SADEAM, este sistema de avaliação inicia em 2008 quando a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM) aplicou testes de Português e Matemática aos alunos do Ensino Fundamental, médio e na educação de jovens e adultos, da rede e este itinerário avaliativo foi sendo modificado ao longo dos anos.

Por tanto o objetivo principal das escolas em uma avaliação somativa é, afinal, apresentar-se o mais positivo possível. Como consequência, qualquer disposição para refletir criticamente sobre seu próprio funcionamento - uma condição prévia para o desenvolvimento da escola - é em grande parte erradicado (ENGUITA, 2014, p. 34).

Ainda como informa o a página do SADEAM, foi em 2011 que esta avaliação passou a ser mais sistemática, e o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas, acontece a partir da parceria com o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd), que está vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esta parceria foi firmada a fim de buscar meios para desenvolver programas para estados e municípios, com base nos resultados obtidos pelas avaliações.

Verificou-se nos documentos oficiais e sites do sistema, que o SADEAM não tem um padrão de meta, pois as referências de cada ano, são construídas para cada ano, área do conhecimento avaliada e ainda para cada escola, o que leva a proposição de ações específicas e direcionadas para cada realidade encontrada.

METODOLOGIA

Para compreender e verificar as variáveis da pesquisa o estudo se deu como estudo de caso de natureza básica. Visando abarcar todos os sistemas de ensino de maneira global, as avaliações externas geram dados que norteiam a escola sobre seu desempenho, nesse sentido utilizou-se da abordagem qualitativa, com objetivo descritivo e finalidade exploratória, pois, se procurou analisar e discutir nesta pesquisa o próprio sistema da avaliação externa e se esta reverberaria em ações no ensino de forma a se alcançar bons resultados na aprendizagem dos alunos, na gestão escolar e as políticas públicas das escolas estaduais do Ensino Fundamental do município de Manaus especialmente pelas Avaliações SAEB e SADEAM (Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas).

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamentos em sites de documentos técnicos da SEDUC-AM., no site do INEP – Prova Brasil, site do MEC-SAEB, assim observando os resultados do SAEB (nos testes de proficiência e nos questionários contextuais) com o objetivo de analisar e descrever os aspectos de cada item que a avaliação externa aborda em contraponto com a realidade educacional das Escolas Estaduais do Ensino Fundamental do município de Manaus e os pressupostos teóricos que trata desse tema.

ANÁLISES E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Em observância ao alcance do segundo e terceiro objetivos propostos, que foi descrever os critérios que são avaliados no Ensino Fundamental II no SAEB e SADEAM e discutir a relevância destes sistemas de avaliação para o desenvolvimento da educação no estado do Amazonas, especificamente no Ensino Fundamental II, apresentamos aqui os resultados de pesquisa e a discussão sobre os mesmos.

Os critérios de avaliação do SAEB e SADEAM na avaliação do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental II

A avaliação é um elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem. Tem função classificatório com o objetivo de promover o aluno em uma dinâmica de interação que deve ser trabalhada ao longo de todo o ano letivo. Assim os primeiros resultados do SAEB brasileiro se preocuparam com uma questão básica: o nível de aprendizagem dos alunos nas duas disciplinas fundamentais: língua portuguesa e matemática.

Estabeleceu-se padrões numéricos para medir esse nível de aprendizagem afim de que as secretarias de educação em todos os níveis políticos pudessem definir ações com o objetivo de correção das distorções e debilidades identificadas e dirigir seu apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento e redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional brasileiro. Outros objetivos foram o de se refletir no tipo de escola e os tipos de didáticas utilizados nas mesmas, se estes atendem ou levam a uma aprendizagem de qualidade.

O poder público federal e do município de Manaus, através de sua secretaria (SEDUC) pode e deve executar planos educacionais, embasados nos resultados da avaliação externa, para oferecer uma educação qualitativa nas escolas do Ensino Fundamental na cidade de Manaus, os resultados das avaliações externas impactam no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) criou diversos programas com o objetivo principal de promover a redistribuição dos recursos vinculados a educação direito nas escolas e capacitar os profissionais da educação para uma melhor prática docente e promover uma gestão mais participativa no meio social da comunidade em qual a escola está inserida.

Outro aspecto relevante da avaliação em grande escala no Brasil é a expansão nos últimos anos dos sistemas estaduais de avaliação, que impulsionados pelo desejo das secretarias educacionais de conceberem e implantarem seus sistemas de avaliação mais adequados as diversas realidades estaduais, bem como que esse processo se aproximasse

mais das características e necessidades específicas de cada rede sua de ensino. (INEP, 2022)

Ainda com base no site do INEP (2022), é importante destacar que os testes do Saeb são elaborados a partir de matrizes de referência (instrumentos norteadores para a construção de itens), estruturadas com base em competências e habilidades que se espera dos alunos a partir do nível escolar de referência, e ainda, baseada na legislação educacional brasileira.

Em relação aos critérios do Ensino Fundamental II, o SAEB avalia (Imagem 1)

Imagem 1 - Matriz de referência de língua portuguesa do SAEB: tópicos e seus descritores 9º ano do ensino fundamental.

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep (BRASIL. INEP, 2022).

Observa-se conforme esses dados, que se espera do aluno, a leitura significativa, a compreensão geral do texto e do gênero deste texto, a capacidade de relacionar diferentes textos, ler e escrever de modo coerente e coeso, entender os recursos expressivos e efeitos do sentido, e por fim, a variação linguística dos textos.

Em relação aos critérios de avaliação em matemática, conforme o INEP (2022) (Imagem 2).

Imagem 2 - matriz de referência de matemática do SAEB: temas e seus descritores – 9º ano do ensino fundamental.

I. ESPAÇO E FORMA	
D1	Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D2	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.
D3	Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
D4	Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
D5	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
D6	Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.
D7	Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.
D8	Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
D9	Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.
D10	Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.
D11	Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.
II. GRANDEZAS E MEDIDAS	
D12	Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
D13	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
D14	Resolver problema envolvendo noções de volume.
D15	Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida.
III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES	
D16	Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
D17	Identificar a localização de números racionais na reta numérica.
D18	Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).

D19	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D20	Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D21	Reconhecer as diferentes representações de um número racional.
D22	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
D23	Identificar frações equivalentes.
D24	Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de "ordens" como décimos, centésimos e milésimos.
D25	Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D26	Resolver problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D27	Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.
D28	Resolver problema que envolva porcentagem.
D29	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D30	Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.
D31	Resolver problema que envolva equação do 2º grau.
D32	Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).
D33	Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
D34	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
D35	Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.
IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
D36	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D37	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep (BRASIL. INEP, 2022).

Conforme os critérios dos descritores acima, apresentados, em matemática, espera-se que os alunos possam compreender os elementos trabalhados ao longo do Ensino Fundamental, como espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações em álgebra e funções, e saber tratar essas informações de modo a aplicá-las no cotidiano.

Em relação ao Amazonas, percebeu-se um desempenho muito baixo nas primeiras avaliações dos alunos do 9º ano, e levado por essa necessidade de verificar sua rede de ensino através de dados avaliativos, o estado do Amazonas, no ano de 2008, criou o SADEAM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas. O programa avalia o 3º e 7º ano do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos do EJA do Ensino Fundamental

e no 3º ano do Ensino médio regular e EJA. (Gouveia, Carolina et. Al. Avaliação Externa do Desempenho educacional do Amazonas - SADEAM. CAEd, Juiz de Fora, p.77- 124,2012).

Como referência do Ensino Fundamental I, o SADEAM avalia o 7º ano, a fim de identificar nesta etapa, as possíveis lacunas que os aluno.

Os itens que compõem os testes do SADEAM são elaborados dentro de critérios técnicos e são pré-testados, somente os itens que apresentem boa qualidade pedagógica e estatística constituem a prova, em sua tabulação seguem o mesmo critério de escala de dados do SAEB. (Gouveia, Carolina et. Al. Avaliação Externa do Desempenho educacional do Amazonas - SADEAM. CAEd, Juiz de Fora, p.77- 124,2012).

Sendo Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza as áreas avaliadas, levando em consideração as habilidades das matrizes de referência do SAEB, mas se diferencia nas questões que podem mobilizar diversas habilidades em uma só resolução. (Gouveia, Carolina et. Al. Avaliação Externa do Desempenho educacional do Amazonas - SADEAM. CAEd, Juiz de Fora, 2012, p.77-124)

Conforme ainda o documento do CAED (2012), o SADEAM, a Escala de Proficiência, as Matrizes de Referência, os Padrões de Desempenho e os Níveis de Desempenho compõem o sistema de avaliação, e os resultados do teste, são analisados e disponibilizados para as escolas da rede.

A compreensão da proficiência está na relação do conhecimento do aluno, e sua aptidão e conhecimento sobre determinado conteúdo da área que foi avaliada. Em termos técnicos, a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente de um aluno.

Ainda com base na descrição do documento do CAED sobre o SADEAM, as proficiências alcançadas pelos alunos nos testes das avaliações em larga escala, podem, então, ser agrupadas em Padrões de Desempenho, o que permite uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas por esses, e entender em que nível de desempenho eles estão.

As avaliações levam em conta o TRI- teoria de Resposta ao Item, os padrões de desempenho – avançado, proficiente, básico e abaixo do básico-, e a utilização de testes denominados Blocos Incompletos Balanceados (BIB).

Outro aspecto correlacionado aos índices das avaliações externas está na criação de premiações para incentivo. Tendo como base o índice do IDEB/MEC e o índice do IDEAM/ SEDUC o governo do estado do Amazonas criou o Programa “Escola de Valor” (2011) que visava a premiações das escolas que alcançassem os melhores medias nas avaliações de larga escala, os prêmios iam de 20 mil a 50 mil dependendo da média alcançada. Também visando o desempenho dos professores criou-se 14º, 15º e 16º para os que alcançassem as metas estabelecidas. (SEDUC, 2011).

Essa forma de incentivo ajudou muitas escolas a saírem de estado medíocres e avancarem em qualidade, pois com os subsídios ofertados pelo governo as escolas investirão mais em matérias pedagógicos com o objetivo de alcançar mais recursos para sua escola e os professores se desempenharam mais visando os salários de premiações

prometidos. Sobre esse contexto, Silva (2015, p.15) questiona que

O que geralmente ocorre nas escolas é a divulgação dos resultados dessas avaliações sem levar em conta os elementos que a compõem, focando apenas na proficiência obtida e nos índices, desconsiderando os padrões de desempenho, a participação, e as discussões do que fazer a partir dos resultados obtidos, vale ressaltar, ainda que, quando os resultados das avaliações começam a ter destaque, as escolas geralmente apresentam mais ganhos financeiros.

Nesse sentido que a Secretaria de Educação tem tentado mudar o cenário, com a compreensão mais ampla e democrática dos resultados, e este processo a cada ano evolui.

Essa avaliação se configura então, em um importante movimento na busca da qualidade do ensino, Segundo Luckesi (2000, p. 2), “A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja” e é essa a proposta do sistema de avaliação no estado.

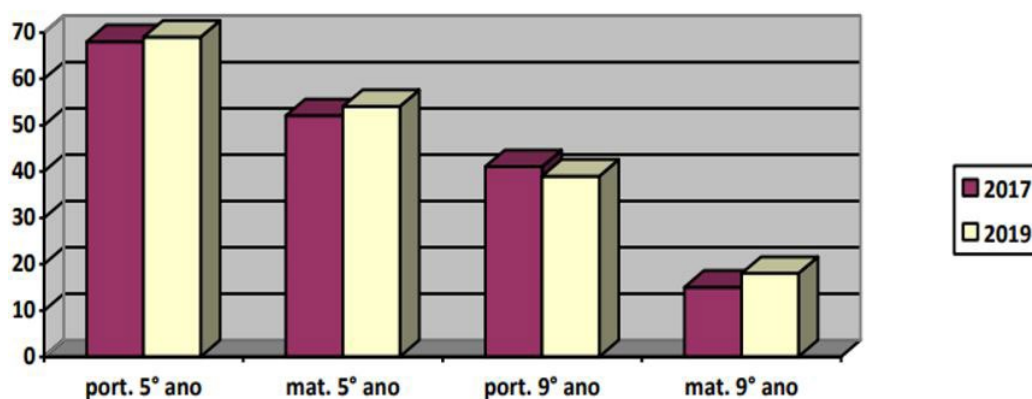
A relevância dos sistemas de avaliação externa para o desenvolvimento da educação no estado do Amazonas

A avaliação interna da aprendizagem como pratica pedagógica voltada para a verificação de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental no município de Manaus, vem estabelecer os conteúdos a serem ensinados/aprendidos em cada período ou etapa da educação escolar. Para tal verificação, realizam-se periodicamente provas, exercícios e pesquisas com a finalidade de direcionar o fluxo dos alunos ao longo dos níveis, etapas ou ciclos da educação escolar.

No tocante ao rendimento escolar, os dados da pesquisa apontam que a situação mensurada pelos sistemas de avaliação indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da reprovação escolar.

Assim é perceptível que as avaliações internas são muito necessárias pois visam uma aprendizagem mais completa uma vez que abrange todo o currículo, ou seja, todo os parâmetros do ensino escolar. O gráfico 1 demonstra os dados relacionados a proficiência dos alunos, que pode orientar as políticas públicas específicas conforme os resultados.

Gráfico 1 - distribuição dos alunos por nível de proficiência no município de Manaus (Prova Brasil – 2017 e 2019)



Fonte: INEP, 2023.

Por sua vez, a avaliação externa exige é “um comprometimento por parte dos professores de reflexão a respeito dos dados oferecidos por ela. Essa análise implica o entendimento dos objetivos, limites e possibilidades da mesma, assim como que de fato aquilo que elas mensuram.” (GOUVEIA *et al.*, 2012 p. 39 - 42).

Os dados coletados demonstraram que ao longo dos anos houve um avanço nos resultados das avaliações externas em frente aos padrões de exigência do SAEB, apesar de que, em média 30% das crianças no 5º ano ainda não podem ser consideradas alfabetizadas. No caso do cenário educacional no estado do Amazonas, de acordo com os dados da Prova Brasil (2017, 2019) a proficiência em Matemática nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental há um percentual muito alto de alunos nos níveis com baixo rendimento e básico. Já em Língua Portuguesa, os índices de proficiência revelam um ligeiro avanço nos níveis de leitura e escrita.

Com relação às condições de trabalho dos professores, os dados demonstram um ligeiro aumento na melhora nos últimos anos impactando o clima organizacional das escolas.

Com relação à experiência profissional do professor, os índices melhoram muito, mais também ainda estão abaixo dos padrões máximos com 3,27 e 5,00, respectivamente. Não resta dúvida que a experiência é fundamental em qualquer área de atuação. O que se discute é o valor da experiência para a realização de determinadas atividades em determinadas funções, como no caso do professor da educação básica. Para Vasconcelos (2012, p. 3) para ser um professor da educação básica, tem-se que observar as seguintes características:

Ter que ser um profissional que possua os conhecimentos fundamentais da disciplina de forma profunda e que tenha a pretensão de ensinar, com o necessário senso crítico e conhecimento da realidade que o envolva, no sentido de proceder a uma análise bastante criteriosa do conteúdo a ser transmitido e com preparo suficiente para, com base neste mesmo conhecimento produzir novo conhecimento, utilizando a inovação, a criatividade e originalidade como fonte de transmissão de conhecimentos; possuir bom senso crítico de relações socioculturais e ter o dom do pesquisador.

Como se pode observar nas palavras do autor, não basta só ter conhecimento, embora ele seja indispensável, mas, possuir preparo suficiente. Esse preparo suficiente se refere claramente à questão da experiência. No campo da docência, as palavras de Vasconcelos (2012) se coadunam perfeitamente com a questão.

Com relação aos recursos pedagógicos a diferença entre o valor aferido na avaliação externa (3,55) e padrão máximo (27,00) é enorme. Nossas escolas ainda estão muito atrasadas em valores pedagógicos. Saviani (2010, p. 133) diz que “temos escolas com infraestrutura do século XIX; professores do século XX; e alunos do século XXI”. Usa-se muito pouco os recursos tecnológicos como recurso pedagógico. Segundo Lopes (2000, p. 110) em seu trabalho sobre clima organizacional é enfático, afirmando que “não há possibilidade de melhoria se não há uma atualização constante dos equipamentos”.

Outro aspecto evidenciado está na relação professor-aluno continuava a ser a mesma: baseada e centrada no poder do professor sobre o aluno, onde o professor era o único capaz de propor o melhor ao aluno, ou centrada no aluno onde ele determinava

sozinho o que queria fazer ou ter, e, o professor um mero condutor de seus desejos. A relação entre professores e alunos deve ser uma relação dinâmica e criativa como toda e qualquer relação entre seres humanos. Quanto maior for o respeito mútuo e o compromisso assumido por alunos e professores, melhores serão os desempenhos educacionais.

A participação na gestão infere a democratização da gestão. E a palavra democracia pertence ao vocábulo ideológico, mas tem também um conteúdo analítico, atestado pelo lugar que ocupa no vocabulário dos filósofos, dos politólogos e dos sociólogos.

Assim, as sociedades democráticas dependem ao mesmo tempo de tradições nacionais e no caso brasileiro essa tradição é muito incipiente. Então na escola pública, embora normatizado a gestão democrática e participativa, ainda é um processo em andamento e evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O SAEB é um conjunto de avaliações externas aplicadas nacionalmente para acompanhar a qualidade da educação no Brasil, a Secretaria do Estado do Amazonas com esta mesma finalidade criou seu próprio sistema de avaliação em larga escala, o SADEAM, aplicado para todas as escolas do estado do Amazonas.

Essas avaliações interferem diretamente na prática pedagógica dos professores, pois os mesmos são orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento que tem a finalidade de orientar o que é ensinado nas escolas de todo o Brasil e aponta para o que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da educação básica. Este documento também norteia as questões das avaliações externas tanto do SAEB, como do SADEAM. Essa base traz habilidades e competências que são consideradas essenciais e que devem ser desenvolvidas nas escolas, ou seja, ela orienta o currículo que deve ser construído de maneira que habilidades e competências previstas pela BNCC sejam aplicadas em sala de aula.

As avaliações externas que acontecem periodicamente nas escolas estaduais do município de Manaus do Ensino Fundamental series finais são PROVA BRASIL pelo SAEB, no 5º ano e 9º ano respectivamente e a do SADEAM no 3º ano do Ensino Fundamental 1. Essas provas acontecem de 2 em 2 anos, sendo nos anos ímpares a do SAEB e nos anos pares a do SADEAM.

Os resultados do SAEB e SADEAM, são divulgados para todos e desagregados por coordenadoria, escola e turmas do município de Manaus. As análises dos seus resultados são realizadas levando em consideração também o contexto do ensino, neste caso, series iniciais do Ensino Fundamental do município de Manaus. Esses estudos buscam associar o contexto do aluno e da escola ao desempenho e, revelam que existe uma relação estreita entre desigualdade sociais e oferta educacional. Os seus resultados podem ser usados para o monitoramento da educação oferecida por cada sistema de ensino, para a prestação de contas à sociedade e para o desenvolvimento de subsídios na formulação de políticas educacionais para uma aprendizagem eficiente.

Eles também identificam, além das características sociais que afetam, positivamente

ou negativamente, as iniciativas gestacionais das várias redes de ensino que aprofundam e aproveitam as análises dos resultados para fazer uma oferta de políticas educacional de qualidade.

É neste momento que se inicia a valorização do PPP (Projeto Político Pedagógico) que tem por objetivo analisar as condições e ofertas das práticas pedagógicas adotadas pelos professores, o tipo de gestão desejado pela comunidade como um todo, o meio socioeconômico que a escola/família está inserida, bem como planejar como serão investidas as verbas destinadas a escola através dos programas federais e estaduais.

As avaliações externas têm ajudado muito cada sistema de ensino do município de Manaus, que deseja melhorar sua oferta de ensino, a perceber suas falhas, a aprofundar suas metas que deram certo e a procurar um trabalho em equipe (alunos/professores/gestão/pais/comunidade). Muitos são ainda os desafios, mas podemos afirmar de acordo com os dados da pesquisa, que o ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental tem avançado nos últimos anos em sua oferta de ensino.

Para se traçar um bom diagnóstico de suas redes de ensino, as secretarias e órgãos da educação, precisam desenvolver estratégias para enfrentamento dos problemas que está afetando o desempenho dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Manaus, sendo necessário rever os indicadores de mensuração que se entende por qualidade de ensino, pois não pode a partir de índices de fluxo e de proficiência em apenas duas disciplinas, deixando de lado as outras disciplinas e dimensões do ensino calcular com exatidão o desempenho do aluno.

Outro ponto controverso e quanto aos dados gerados para recursos e para elaboração de rankings que não devem constituir um fim em si mesmo, reduzindo as escolas a treinar alunos para os testes. É preciso estar atento para o uso positivo que podem ser dados as avaliações externas por cada sistema de ensino.

A consolidação de uma cultura das avaliações externas, concebidas com objetivo de aferir a qualidade da educação, é uma das principais conquistas da área educacional e possibilitaram o avanço e desenvolvimento do ensino dos últimos anos.

Assim se conclui que a educação e seus processos avaliativos tem que visar uma formação integral do ser humano, a qual reclama uma visão compreensiva e harmônica de toda a sua realidade. A aquisição do conhecimento, o mais abrangente possível, dessa realidade, é uma das tarefas principais da escola para se efetivar uma educação qualitativa.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Avaliação do sistema escolar. Manaus: SEDUC, 2018.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A qualidade do ensino na escola pública. [S. l: s.n.], 2006.

BOMENY, H. Avaliação e Determinação de Padrões na Educação Latino-americana. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC. Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matrizes de referência de MATEMÁTICA do Saeb – BNCC. Brasília, 2022.

CAEd. Revistas Pedagógicas. SADEAM, volume 1. 2012. Juiz de Fora. CAEd,2012.

CAED. SADEAM. Disponível em <https://institucional.caeddigital.net/projetos/sadeam-am.html>. Acesso em 01 out 23.

CAED/UFJF. O SADEAM. Juiz de Fora, cá 2016. Disponível em: <http://www.sadeam.caedufjf.net/o-sadeam/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ENGUITA, M. Avaliação e aprendizagem. Artigo da Publicação Raízes e Asas nº. 8. São Paulo: CENPEC, 1995, p. 23.

GARCIA, R.L. MOREIRA, A.F.B. (org.). Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios. São Paulo: Cortez,2003

INEP. Características do SAEB. Disponível no URL:<<http://portal.inep.gov.br/caracteristicas-SAEB>>. Acesso em 20 set. 2022.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio On-line, Porto alegre, ano 3, n. 12, p. 1-7, fev./abr. 2000.

OLIVEIRA, Sandra Maria Silva de. O Sadeam e o Ensino de Língua Portuguesa em duas Escolas de Manaus: implicações do fazer pedagógico para o Letramento. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PENIN, Sonia; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: Gestão da escola: desafios a enfrentar [S.l: s.n.], 2002.

SILVA, Raimunda Passos. A atuação do gestor na utilização dos resultados do SADEAM em duas escolas estaduais da coordenadoria distrital da educação 01. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2015.

VASCONCELOS, M. L. M. C. A formação do professor de 3º grau. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2012.

Percepções leitoras de alunos ingressantes na Universidade Federal do Norte do Tocantins

Larissa Rodrigues Farias da Costa

Graduanda em Ciências Sociais, Pibic/CNPq, Universidade Federal do Norte do Tocantins

Miriam Martinez Guerra

Doutora em Linguística Aplicada, docente na Universidade Federal do Norte do Tocantins

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar práticas leitoras de estudantes do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, no sentido de contribuir com a caracterização desse grupo. O estudo teve base teórico-metodológica na perspectiva sociocultural de letramento, ligada à área da Linguística Aplicada e da Educação e na noção de habitus, da área da Sociologia. A pesquisa realizada tem caráter qualitativo e do tipo estudo de caso. O principal instrumento utilizado para a realização desta pesquisa foi o questionário de pesquisa, via Google Forms, aplicado para os estudantes do curso ingressos entre 2020 e 2022. Os resultados demonstram que os estudantes cultivam relação heterógena com as práticas de leitura. No âmbito acadêmico, eles informam dificuldades no que diz respeito à leitura de gêneros do discurso complexo/acadêmico, muito em razão de tais gêneros representarem novas maneiras de ler e interagir com textos escritos num contexto novo para os graduandos ingressantes na universidade.

Palavras-chave: graduação. habitus. letramento.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate reading practices of students on the Social Sciences course at the Federal University of Northern Tocantins – UFNT, in order to contribute to the characterization of this group. The study had a theoretical-methodological basis in the sociocultural perspective of literacy, linked to the area of Applied Linguistics and Education and in the notion of habitus, from the area of Sociology. The research carried out is qualitative in nature, a case study type. The main instrument used to carry out this research was the research questionnaire, via Google Forms, applied to course students enrolled between 2020 and 2022. The results demonstrate that students cultivate a heterogeneous relationship with reading practices. In the academic context, they report difficulties with regard to reading complex/academic discourse genres, largely because such genres represent new ways of reading and interacting with written texts in a new context for undergraduates entering university.

Keywords: graduation. habitus. literacy.



INTRODUÇÃO

Neste estudo¹, em nível de graduação, objetivamos caracterizar o grupo de discentes ingressantes no Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, no que tange a questões relacionadas à leitura e ao contato com textos escritos. Para tal, fundamentamos teórico e metodologicamente o estudo na perspectiva sociocultural de letramento, ligada ao campo da Educação e da Linguística Aplicada (Rojo, 2008; Kleiman, 2005; Soares, 1998) e noções do campo da Sociologia (Bourdieu, 1996; Giddens, 1991).

Ao considerarmos a ideia de letramento como algo plural, incluímos toda prática de leitura e de escrita realizada pelo indivíduo ou grupo social, não apenas aquelas consideradas dominantes ou socialmente valorizadas. Da perspectiva sociocultural de letramento, ser letrado “refere-se aos usos da língua não somente na escola, mas em todo lugar” (Kleiman, 2005, p. 5). Essa noção de letramento liga-se à “ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzido, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (Soares, 1998, p. 17-18).

A compreensão do que vem a ser um indivíduo letrado pode ser entendida com base na compreensão de que os letramentos são plurais (Street, 2014; Kleiman, 2005). O processo de tornar-se letrado está relacionado com as interações sociais nas quais circulam uma variedade de textos, em diferentes esferas, seja ela familiar, religiosa, acadêmica etc. O conceito de “eventos de letramento” nos ajuda a compreender esse processo, isto porque, segundo Kleiman (2005), um evento de letramento está ligado ao espaço onde são promovidas atividades nas quais a escrita desempenha um papel. Por exemplo, quando uma pessoa utiliza o Google maps para encontrar um determinado endereço.

Mesmo antes de adentrar o espaço escolar, o sujeito pode ser considerado letrado, conforme nos mostra Kleiman (2005), porque ele participa de situações nas quais a leitura/escrita circula. Assim, “o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 1998, p. 40).

A compreensão construída pelo leitor se dá por uma série de capacidades que são aprendidas no meio social, antes e após o processo de alfabetização. Desse modo, os conhecimentos prévios que auxiliam a compreensão do texto podem ser adquiridos tanto na esfera formal como informal e variam entre conhecimentos de mundo, linguísticos, enciclopédicos e textuais (Kleiman, 2002), por isto, é relevante investigar as diversas práticas de leitura de grupos sociais, como no caso dos graduandos de Ciências Sociais.

MÉTODO E MATERIAIS

Esta pesquisa tem caráter qualitativo interpretativista e pode ser entendida como

¹ Este artigo traz parte dos resultados obtidos a partir do desenvolvimento de um projeto de Iniciação Científica/CNPq, ligado à pesquisa intitulada “Estudo de letramento sobre experiências leitoras de graduandos do curso de Ciências Sociais – UFNT/Tocantinópolis”, sob coordenação da docente Dra. Miriam Martinez Guerra.

um Estudo de Caso (Yin, 2005), o que significa que os dados foram gerados e analisados por meio de teorias que contribuam para a compreensão de fenômenos complexos, no caso, ligados às experiências de leitura e escrita dos participantes desta pesquisa.

O local de desenvolvimento da pesquisa foi a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) - Câmpus de Tocantinópolis, localizada na região do Bico do Papagaio, Norte do estado do Tocantins. Essa é uma região que faz parte da Amazônia legal, indicando um contexto em que houve a implantação de políticas públicas que visavam o desenvolvimento econômico regional (Santos, 2020). Além disso, o contexto sociogeográfico da cidade de Tocantinópolis foi imprescindível para a criação do respectivo campus, dada a importância da cidade para o Tocantins, a presença do território indígena Apinajé e a forte herança cultural das Quebradeiras de Coco Babaçu na região.

Num primeiro momento, foi feito levantamento bibliográfico por meio de bancos de dados (*Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online - Scielo*) e do site da biblioteca da UFNT do campus. No Google Acadêmico e Scielo foram realizadas buscas a partir das expressões: “perfil do aluno leitor na graduação” e “estudos de Letramento na graduação”. Dentre os trabalhos selecionados nessas bases de dados, somente um artigo foi escrito na região do Norte do país (Prado; Stephani; Neiva, 2017).

Os participantes da pesquisa são estudantes universitários ingressantes (entre 2020 e 2022) no Curso de Ciências Sociais – UFNT/Tocantinópolis. Esses estudantes ingressaram no curso de Ciências Sociais – UFNT via diferentes formas. No caso dos alunos ingressos em 2020, 2021 e 2022, eles puderam integrar o curso de graduação via: Sistema de Seleção Unificada - SISU/ ampla concorrência; Sistema de Seleção Unificada - SISU/Lei 12.711; vestibular da UFNT/ ampla concorrência e pelo vestibular da UFNT/ demais vagas.

A participação desses estudantes na pesquisa esteve condicionada à apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi validado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFT (CAAE: 49235221.0.0000.5519). O questionário pôde ser preenchido online ou por meio de cópia impressa, conforme as possibilidades de interação com os estudantes no momento entre a oferta de aulas remotas e de retorno gradual às aulas presenciais.

A partir dos dados gerados por meio do questionário de pesquisa, algumas características (como gênero, idade, raça/etnia) foram identificadas e podem contribuir na compreensão sobre quem são os estudantes ingressantes no curso de Ciências Sociais que participaram desta pesquisa e como fazem uso de textos escritos no contexto acadêmico e fora dele.

DADOS E DISCUSSÃO

A universidade é um campo composto por alunos de diferentes realidades socioculturais, econômicas etc., com o grupo de estudantes do curso de Ciências Sociais não é diferente.

Pode-se afirmar que o gosto pela leitura pode ter início na família e na escola

a pessoa amplia essas capacidades letradas. A pessoa aprende e passa a compartilhar “uma classe de *habitus* produzidos pelos condicionamentos sociais que estão associados à condição correspondente” (Bourdieu, 1996, p. 20). Mesmo entre famílias abastadas, pode haver sujeitos que não possuem o gosto pela leitura de livros ou que não estão familiarizadas com uma série de práticas letradas relacionadas aos “letramentos dominantes” (Hamilton, 2002 *apud* Rojo, 2008). Ainda, há famílias que não necessariamente têm muitos recursos financeiros, mas seus integrantes acumulam e “herdam” muitos bens culturais, como os filhos de professores (Bourdieu, 1996, p. 17- 18).

No caso dos estudantes, somente seis alunos indicaram que o hábito de ler livros foi iniciado no contexto familiar. Entretanto, isso não significa que os demais alunos não tenham herdado bens culturais de seus familiares.

A maior parte dos alunos (10 estudantes do total de 22 respostas) declarou ser os professores as figuras que mais influenciaram seus gostos pela leitura, tal qual outras pesquisas têm evidenciado (Guerra, 2020; Cruz, 2010; Silva, Fecchio, 2004). Os professores são agentes familiarizados com letramentos dominantes (Rojo, 2008), o que nos leva a considerar a influência que eles têm na formação leitora dos alunos. Isso demonstra que, o meio familiar não é a única instituição que permite ao indivíduo construir um *habitus* partilhado por leitores, como o gosto por ler livros.

10 alunos (do total de 22 respostas) afirmaram que “gostam muito de ler”. Outros 11 estudantes declararam que “gostam mais ou menos” de ler e um estudante afirmou que o seu gosto pela leitura é razoável, a depender do livro. Contudo, nenhum aluno afirmou “não gostar” de ler. O curso de Ciências Sociais exige do aluno certo aporte teórico que deve ser construído através das leituras obrigatórias exigidas no curso, demonstrando que a leitura de gêneros escritos é valorizada nesse contexto. Afirmar que não ou pouco gosta de ler, em um contexto que as práticas de leitura de textos complexos são valorizadas e requeridas, traz implicações aos graduandos, que assumem a condição de “*outsider*” (Gee, 2001 *apud* Fischer; Pelandré, 2010), pois eles estariam negando o *habitus* de leitor.

É possível afirmar que todos os alunos demonstram valorizar as práticas de leitura, ao afirmarem “gostar” de ler, ainda que eles se relacionem de diferentes modos com as práticas de leitura: 4 estudantes (do total de 23 respondentes) declararam ler menos de um livro por ano, e a maioria declarou ler frequentemente.

Do total de 88 alunos matriculados entre 2020 a 2022, 86% têm origem e/ou residem em municípios vizinhos a Tocantinópolis. Somente 13,64% desse grupo provêm de outras regiões do país, segundo os dados da Secretaria de Cursos da UFNT. 92,05% desses alunos concluíram seus estudos escolares na mesma cidade em que nasceram, o que indica que suas práticas leitoras foram construídas no mesmo contexto sociocultural.

No que tange a posse de livros (impressos ou digitalizados), os estudantes afirmam realizar *download* de livros disponíveis na *internet*. Alguns compram livros, outros possuem em casa ou têm disponível na faculdade (fotocópias disponibilizadas por professores nas disciplinas) e/ou emprestam de colegas. Ainda que não se tenha esclarecido se os livros comprados por eles são livros digitais, físicos, de sebos ou a frequência da compra, os estudantes demonstram valorizar esse bem cultural e direcionam algum recurso financeiro para aquisição de livros.

Em relação às práticas de leitura na universidade, os estudantes declaram estar mais familiarizados com a leitura do gênero acadêmico resenha crítica. O diário de aula e o diário de leitura são gêneros muito utilizados pelos estudantes, assim como a leitura de artigos acadêmicos. Os gêneros que menos aparecem são: resumo expandido e ensaio.

O letramento predominante nas instituições de ensino é o letramento do tipo acadêmico. Contudo, ler e escrever na universidade pode representar algo novo para a maioria dos estudantes desse grupo, pertencente às classes populares, dado que as práticas de leitura em outros ambientes são distintas das práticas leitoras da universidade.

As dificuldades declaradas pelos estudantes quanto às suas práticas leitoras estão relacionadas à compreensão dos gêneros discursivos escritos e à (auto) adequação do ritmo pessoal de leitura exigido na universidade.

Os estudantes indicam que suas principais dificuldades com a leitura acadêmica estão voltadas à linguagem (“a linguagem acadêmica é um pouco complicada de entender”) e a compreensão dos textos que acessam na universidade (“textos muito antigos, em escritos que não entendemos, às vezes ler o que um autor mais jovem disse sobre aquele clássico esclarece mais (...).”). Observa-se que os estudantes estão em processo de conhecimento de gêneros acadêmicos complexos.

Cada gênero exige do leitor “diferentes combinações de capacidades de várias ordens” (Rojo, 2004, p. 4), assim, os estudantes, para se tornarem leitores profícuos, recorrem aos seus conhecimentos prévios (ideológicos, linguísticos), bem como a estratégias e capacidades de leitura, para construir significados ao texto (Rojo, 2004; Kleiman, 2002). A leitura é marcada pelo processo dialógico-interacionista, em que a linguagem é quem intermedia o diálogo entre o leitor e o texto, (Bakhtin, Volochínov, 2006 *apud* Andrade, 2020).

Mas, a construção de sentido, na leitura, pode culminar em dificuldades para o leitor. No caso dos alunos, essas dificuldades estão atreladas ao não domínio da linguagem e símbolos desse meio, muito em razão de os alunos estarem construindo saberes acadêmicos/científicos (Fischer; Pelandré, 2010, p. 572). Eles afirmam lançar mão das seguintes estratégias para se situar nas leituras acadêmicas: assistir vídeos on-line sobre os assuntos estudados, ler o texto mais de uma vez, grifar o texto durante a leitura, discutir sobre o texto com colegas de turma e em grupos de estudos.

Os estudantes demonstram preferência por ler textos escritos acadêmicos impressos, dado à experiência de leitura, durante o período pandêmico, ter ocorrido prioritariamente a partir de textos digitalizados e com uso do celular (“O acesso aos livros/PDF (...), em baixa qualidade contribui de certa forma para desmotivar a leitura destes clássicos (...).”; “ler através do notebook ou celular atrapalha um pouco (...).”). Nota-se que a forma e os dispositivos que materializam um texto interferem no seu sentido (Chartier 2010 *apud* Bortolanza *et al.*, 2020, p. 13) e nas experiências leitoras.

Observa-se que o consumo de textos complexos passou a ser frequente, para os estudantes, após o ingresso na universidade (“anteriormente [...], o hábito de ler estava esquecido (...).”), visto que, na universidade é necessário cultivar práticas relacionadas à identidade acadêmica, como o hábito de ler, para se constituir “*insider*” (Gee, 2001 *apud* Fischer; Pelandré, 2010).

Ao ingressarem na universidade, os estudantes se veem obrigados a transformar sua relação com a leitura ou desistem da graduação, como evidenciam os dados referente à evasão no curso. Apesar de as causas para a evasão serem diversas, as dificuldades com as práticas de leitura e escrita podem estar dentre as causas para esse número significativo de abandono.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo traz um breve panorama das práticas leituras do grupo de graduandos que participaram desta pesquisa. Com base nos dados gerados, pudemos notar algumas das relações que eles estabelecem com textos escritos, considerando as práticas letradas que predominam nos espaços que frequentam e as possíveis limitações relacionadas ao acesso a bens culturais valorizados.

Ressalta-se o empoderamento das famílias da classe popular quando, por exemplo, um de seus membros ingressam na universidade. Diversos dos estudantes do grupo pesquisado representam a primeira pessoa da família a cursar graduação. Por outro lado, percebe-se dificuldades nas práticas de leitura, principalmente, segundo o grupo aponta, devido à linguagem acadêmica contida nos gêneros discursivos acadêmicos e ao ritmo de leituras demandadas no curso universitário.

As restrições demonstradas pelo grupo quanto às práticas leitoras em variados espaços sociais dificultam as possibilidades que os estudantes têm de acessar certos bens culturais. As “ferramentas” que eles têm podem não ser equivalentes ao das classes dominantes e, assim, isto pode implicar inúmeros obstáculos durante a jornada acadêmica, mas que podem ser vencidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. R. S. A leitura à luz do círculo de Bakhtin: uma abordagem dialógico-interacionista. *Línguas & Letras*, Ceará, v. 21, n. 49, p. 48-67, 2020.

BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Papyrus, 1996. 237 p.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1989.

BORTOLANZA, A. M. E. *et al.* Perfil leitor de universitários: questões para a formação de leitores. *Cadernos da Fucamp, Triângulo Mineiro*, v.19, n. 40, p. 1-18, 2020.

CRUZ, A. S. F. da. *O desenvolvimento do gosto pela leitura no 1º Ciclo do Ensino Secundário*. 2010. 86 f. Tese (Doutorado) - Curso de Licenciatura em Estudos CaboVerdianos e Portugueses, Universidade Cabo Verde, Cabo Verde, 2010.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, Florianópolis, v.2, n.28, p. 569-599, dez. 2010.

GIDDENS, Antony. *As Dimensões Institucionais da Modernidade*. In: GIDDENS, Antony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991. Cap. 2. p. 53-72.

GUERRA, M. M. Letramentos de jovens e adultos tocantinenses. 2020. 251f. Tese. (Doutorado, Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília: Ministério da Educação, 2005-2010.

PRADO, S. M. A. do; STEPHANI, A. D.; NEIVA, S. M. de S. F. NEIVA, S. M. De S. FABRÍCIO. Anáis Educon, Aracaju, v. 11, n. 1, p. 1-9, nov. 2017.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. Linguagem em (Dis)Curso – Lemd, [s.l], v. 8, n. 3, p. 581-612, dez. 2008.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Veja, São Paulo, p. 1-8, 01 jan. 2004. SILVA, M. J. R. da; FECCHIO, M. Leitura: hábito ou gosto? Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da Unipar, Umuarama, v. 12, n. 3, p. 155-157, nov. 2004.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetizar letrando. In: Pernambuco. SANTOS, C. F. Ministério da Educação (org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Pernambuco: Autêntica, 2007. Cap. 6. p. 9-150.

SOARES, M. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. TUR, D. Retratos de leitura de universitários: Perfil de leitores da área de saúde. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília: Ministério da Educação, 2005. _____ Oficina de leitura: teoria e prática. 9 ed. Campinas, SP. Pontes. 2002.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, M, J. R. da; FECCHIO, M. Leitura: hábito ou gosto? Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da Unipar, Umuarama, v. 12, n. 3, p. 155-157, nov. 2004.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

A ludicidade como ferramenta de ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental II

Daniela Martins de Moura Moreira

RESUMO

O presente estudo, visa apresentar os resultados e a trajetória de uma pesquisa de mestrado que problematizou a ludicidade como uma alternativa para melhorar o desempenho escolar dos alunos em aulas de Língua Portuguesa, nas séries de 6º anos do Ensino Fundamental II. A ludicidade é inerente à natureza humana e está diretamente ligada ao processo de aprendizagem, tornando-a mais prazerosa e significativa. Desta forma, o objetivo geral deste estudo foi analisar o uso da Ludicidade em aulas de Língua Portuguesa, nas séries de 6º anos do Ensino Fundamental II, como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem para a melhoria do interesse e rendimento dos alunos na disciplina. O estudo enquadrou-se em uma investigação de nível descritivo, exploratório, de abordagem qualitativa e desenho não experimental, tendo como população professores de Língua Portuguesa da escola José Carlos Martins Medeiros Raposo, situada no município de Guajará, estado do Amazonas. Através da pesquisa, foi constatado que os professores de Língua Portuguesa compreendem o Lúdico como uma ferramenta relevante para agregar ao ensino dos conteúdos da disciplina. Os resultados permitiram concluir que o uso da ludicidade em aulas de Língua Portuguesa, em séries de 6º anos do Nível Fundamental II, promove melhorias significativas para a aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: língua portuguesa. ludicidade. ensino-aprendizagem. professor. aluno.

INTRODUÇÃO

A ludicidade e sua importância para o desenvolvimento humano é um tema que vem sendo discutido ao longo dos séculos. O lúdico faz parte da cultura e está diretamente relacionado à aprendizagem. Esta é vista por diferentes estudiosos da educação como um sistema dinâmico de interação, sendo que é um processo social, emocional, biológico e intelectual, associado ao que já foi aprendido, ao novo e suas modificações. Nesse contexto, o lúdico traz inúmeros benefícios para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Os jogos não são apenas uma forma



de divertimento, mas constituem um fator de aprendizagem significativa para o educando, possibilitando o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Concretizar o lúdico no contexto escolar não é uma tarefa fácil. Para tanto, é necessário romper as barreiras do tradicionalismo e ter uma visão dinâmica e flexível quanto ao processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que o professor reflita e avalie as estratégias de ensino que serão utilizadas por ele, selecionando melhor as metodologias a serem desenvolvidas, para assim tornar o aprendizado mais dinâmico para educador e educando.

O Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb) demonstra que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura e escrita está abaixo do esperado. Portanto, é necessário buscar metodologias de ensino eficazes para modificar esses resultados. Os alunos chegam ao Ensino Fundamental II com grandes dificuldades nas mais diversas áreas do conhecimento, em especial em Língua Portuguesa. Sanar essas dificuldades é de extrema importância, pois, caso contrário, elas perdurarão nas séries seguintes e o educando poderá chegar ao ensino médio com o conhecimento abaixo do esperado para o nível de ensino. Desta forma, o presente artigo é fruto de uma pesquisa que buscou analisar o lúdico como uma alternativa metodológica para melhorar o desempenho dos alunos na disciplina Língua Portuguesa.

O ensino tradicional versus a utilização de recursos lúdicos na educação

A tenção do uso de propostas educacionais envolvendo o lúdico na educação objetiva enriquecer o aprendizado dos alunos, bem como atingir o resgate histórico-cultural das atividades que compreendem jogos e brincadeiras educativas.

Almeida (2003, p. 23) reforça que “[...] o grande mestre faz do jogo uma arte um admirável instrumento para elevar a educação das crianças”. Antes de ir para a escola, a criança já aprende através do lúdico, mas estas ainda não atribuem sentido aos jogos e brinquedos. O professor, como mediador do conhecimento, apresenta à criança que os jogos são fontes de conhecimento e emergem significado para a aprendizagem.

O lúdico possibilita uma aprendizagem dinâmica e significativa. O discente aprende de forma prazerosa, através de aulas criativas e divertidas, o que proporciona uma maior interação entre educador e educando, colaborando para melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Consequentemente, o docente se encarrega de mostrar para os alunos que brincar não é um mero passatempo, mas é uma forma de aprender. Para Fortuna (2000, p. 2), “[...] brincar é uma espécie de fuga temporária da realidade”. Para o aluno, tudo pode se transformar em lúdico, mas é papel do educador trazer o lúdico ao contexto da sala de aula e da sociedade em que o aluno está inserido, para que este se desenvolva nos diversos aspectos socioemocionais e especialmente no que diz respeito ao conhecimento escolar.

No procedimento de ensino tradicional, o estudante além de passar horas sentado em carteiras desconfortáveis, é “obrigado” a ficar atento às explicações, muitas vezes sem sentido algum para eles, sem chance de interagir ou opinar, considerando que os docentes, por causa da disciplina da escola, não permitem que eles “saiam do foco” e isso desestimula os alunos, torna o espaço escolar desagradável e ocasiona resistência em ir à escola.

A escola ainda permanece presa ao modelo de ensino tradicional, o que é a realidade da maioria das escolas brasileiras. Nesta perspectiva, o professor, na maioria das vezes, é o centro do processo de ensino e aprendizagem, onde decide os conteúdos a serem aprendidos, em um ritmo que desrespeita a realidade dos educandos. Assim, os discentes assumem um papel passivo, no qual a aprendizagem parte do ouvir e do prestar atenção, mas sabe-se que se aprende de fato quando há interação e troca de conhecimentos.

Segundo Piaget e Vygotsky, pesquisadores renomados na área, para que a aprendizagem ocorra de fato, é necessário que o indivíduo interaja com o objeto e contexto. Esse processo ocorre através da linguagem, que permite problematizar e assimilar a nova informação.

Professores tradicionais confundem ensinar com transmitir, sendo o aluno um mero agente passivo da aprendizagem e o professor um mero transmissor do conhecimento. Compreende-se, assim, que o educador se limita apenas ao repasse do conhecimento e impondo o saber que o discente deve adquirir.

Para Friedman (2003, p. 3), dentro da escola, acredita ser possível o professor libertar-se dos velhos paradigmas e trabalhar os jogos como um procedimento capaz de difundir os conteúdos. Por causa disso, há uma necessidade de reflexão sobre as práticas de ensino tradicionais, deficientes e fadadas ao fracasso, e, em contrapartida, a conscientização sobre a relevância do lúdico como um meio facilitador do que se ensina e do que se aprende.

No modelo tradicional, o aluno é um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem, assim os conteúdos não são significativos para ele. Isto faz com que a construção do conhecimento seja desinteressante, levando o discente a se questionar sobre o sentido de aprender determinados assuntos. Para que a aprendizagem ocorra, de fato, é importante que o educando aprenda interagindo com o meio, aplicando conceitos, através da criação de projetos.

Para Franco (1991), por muito tempo se pensou que saber “de cor” era o mesmo que conhecer algo. Entretanto, com as novas pesquisas psicopedagógicas atuais, sabe-se que o fato de decorar não significa compreender aquilo que tentamos aprender.

É tarefa da escola proporcionar condições para que a aprendizagem ocorra verdadeiramente, levando o aluno a construir seu conhecimento e a se desenvolver de forma plena. Neste sentido, um modelo educacional no qual os professores ministram os conteúdos e os alunos apenas ouvem e decoram, sem ocorrer interação, impossibilita que se tenha êxito no processo educativo.

Aludicidade aplicada no âmbito educacional promove também a interdisciplinaridade, e, dessa forma, além da promoção da aprendizagem, ocorrem as boas relações entre as disciplinas e as correlações entre os conteúdos que se interligam, podendo estabelecer as relações dos jogos com Matemática, Português, História, Artes, Geografia e as demais matérias em todos os níveis escolares, do ensino fundamental ao médio.

O docente não apenas transmite os ensinamentos aos alunos, ele é o indivíduo que faz a mediação entre o saber e o conhecer, tornando a escola um lugar aprazível para

todos os atores envolvidos no âmbito educacional, além de restabelecer a relação entre o professor e o aluno, dentro e fora do espaço escolar. Paulo Freire diz que “[...] ensinar não é transferir o conhecimento que se tem, mas é a oportunidade de criar mecanismos para que os aprendizes desenvolvam a sua própria produção ou construção do saber” (FREIRE, 2001, p. 52).

Criar oportunidades, em sala de aula, que sejam propícias para os alunos investigar, questionar e interferir pode aumentar o seu domínio do conhecimento adquirido. Situações como estas tornam o sujeito um ser crítico, capaz de aceitar e dar sugestões que valorizem o seu ponto de vista sobre determinadas situações. A partir do momento em que o docente deixa a sua posição de único detentor do saber e passa a aliar o seu conhecimento com o conhecimento prévio dos alunos, acontece uma significativa mudança na relação entre eles e conseqüentemente uma melhoria na qualidade de ensino que está sendo ofertada. O estudante passa a si ver como um ser social que realiza trocas de saberes dentro da sociedade que ele faz parte.

O professor e a visão lúdica na sala de aula

Muito tem se debatido sobre metodologias de ensino tradicionais e metodologias inovadoras, isso proporcionou ao professor refletir sobre as suas práticas de ensino e avaliar as que melhor atendem a aprendizagem de seus alunos.

Segundo Martins (1997), tem-se falado bastante sobre a importância da formação do professor e do seu processo de capacitação para exercer a docência. Esta formação muitas vezes deixa a desejar por inúmeros aspectos. Esses profissionais da educação básica normalmente recebem baixos salários por seu trabalho, se submetendo a trabalhar em jornadas exaustivas de até 60 horas semanais, abstendo-se do tempo para leituras e cursos que são essenciais para o desenvolvimento profissional. Entraves como esses geram um impacto negativo na educação, pois o docente é uma peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, é ele que vai guiar o aluno na sua jornada em busca do conhecimento. Desta forma, é necessário que o professor tenha uma boa formação e seja conhecedor das teorias de aprendizagem e também dos paradigmas educacionais vigentes, para que assim possa escolher o melhor caminho a trilhar e quais metodologias de ensino atendem as necessidades de seus alunos.

A aprendizagem é caracterizada como a internalização e apropriação do conhecimento; já o brincar é definido como a apropriação da realidade de forma ativa através da representação. Assim, o brincar constitui uma forma de aprender. Como afirma Barbosa (2009):

Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenharam, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar “ideias”. Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. (BARBOSA, 2009, p. 72)

Entretanto, é necessário buscar novas estratégias de ensino que atendam às necessidades do novo panorama educativo. A ludicidade constitui uma alternativa para o

resgate de aulas dinâmicas e significativas, proporcionando que o processo de ensino e aprendizagem seja mais estimulante e prazeroso.

O docente exerce um importante papel no processo de condução e mediação da aprendizagem. É fundamental que ele busque metodologias significativas para que esse processo tenha êxito. Se a ludicidade favorece a aprendizagem, é importante que o professor esteja aberto a incorporar no seu planejamento essas novas estratégias de ensino, de maneira que as crianças sejam motivadas a aprender brincando.

Todavia, é preciso vencer algumas barreiras que dificultam a inserção do lúdico em sala de aula. Entre esses entraves, estão a falta de recursos e tempo para o planejamento. Apesar das dificuldades, é importante que o docente pesquise estratégias para que os conteúdos sejam abordados de forma mais abrangente. O lúdico constitui uma ponte entre o real e imaginário, assim, os conteúdos trabalhados através de propostas lúdicas poderão ser aprendidos com mais facilidade.

É muito importante que as atividades lúdicas estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem. O educador não deve bloquear a imaginação do aluno, mas orientá-lo para que o conhecimento seja construído durante o jogo ou a brincadeira. Neste sentido, as atividades lúdicas precisam ser significativas para a criança e suas indagações devem ser observadas durante o jogo.

Paulo Freire (2001, p. 28) destaca que o professor só cumpre o seu papel se a aprendizagem tiver acontecido, “[...] se não ocorreu aprendizagem, não teve ensino”. O processo de aprendizagem é algo complexo, que demanda a revisão de métodos:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. (FREIRE, 2001, p. 28)

Desta forma, é indispensável que a escola busque atividades que garantam o direito de a criança aprender. O lúdico constitui uma estratégia para auxiliar nesse processo, pois contribui para o desenvolvimento da capacidade pessoal e intelectual. Para tanto, é importante que o educador tenha uma formação lúdica, que possibilitará o conhecimento de si, dos seus educandos e suas limitações, desbloqueando sua resistência para estabelecer estratégias de ensino que proporcionem o desenvolvimento pleno de seus alunos.

Incentivar a aprendizagem através da ludicidade é relevante não só para a educação infantil, mas também para todas as etapas do ensino. O educador pode utilizá-la como metodologia para diagnosticar, revisar conteúdos, mediar e intervir no avanço do processo educativo.

Entretanto, é legítimo afirmar que muitos professores têm dificuldade em lidar com a forma das crianças, jovens e adolescentes se expressarem e sua linguagem. Assim, é importante que esses profissionais da educação conheçam os principais conceitos que permeiam o lúdico, como elemento necessário ao desenvolvimento humano. É dever do professor promover situações de aprendizagem que permitam o avanço dos educandos, respeitando suas etapas de desenvolvimento. O RCNEI (1997), destaca que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1997, p. 23)

O educador precisa reconhecer a importância de seu papel nesse processo educativo. Ele deve sempre buscar aperfeiçoar sua prática pedagógica através de novos conceitos e metodologias educativas, de forma que o processo de ensino e aprendizagem seja enriquecido.

Na atual conjuntura da educação brasileira, o grande viés, que incomoda os docentes, é o desempenho escolar dos estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino, pois nota-se que a educação da forma como vem sendo aplicada não consegue se adaptar às dificuldades expostas pelos estudantes.

Utilizar ferramentas lúdicas na metodologia do professor, como ferramenta inovadora de ensino, tem sido objeto de estudo de muitos educadores de renome nacional e mundial, e tais estudos mostram a eficácia dessa metodologia no conceito de ampliação da aprendizagem.

Assim sendo, a ludicidade tem sido um instrumento pedagógico primordial a ser incluído nos currículos das escolas, pois representa mais uma solução pedagógica capaz de auxiliar na competência de criação e no estabelecimento da assimilação de valores e conhecimentos por parte dos alunos.

METODOLOGIA

Para analisar os benefícios do uso da ludicidade em aulas de Língua Portuguesa em séries de 6º anos do Ensino Fundamental II, o presente trabalho optou por uma abordagem qualitativa, pois não se preocupa com uma representatividade numérica, mas sim com a qualidade e aprofundamento da compreensão do tema escolhido, a partir da análise e do relacionamento de informações obtidas através da entrevista semiestruturada, análise de documentos e observações. Este método tem como finalidade evidenciar os motivos de determinadas afirmações, não se preocupando em comprovar suas teorias através de dados matemáticos, mas sim possibilitar sua análise de forma ampla. O objetivo deste tipo de pesquisa é fornecer informações aprofundadas que permitirão a produção de novas informações a partir destas. Maria Cecília Minayo destaca que a abordagem qualitativa responde a questionamentos muito específicos. “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes humanas. Esse conjunto de fenômenos é entendido como parte da realidade social.” (MINAYO, 2009, p. 21). Assim, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, e o pesquisador torna-se fundamental para compreender como determinados fenômenos se manifestam.

O estudo é de natureza não experimental, tendo em vista que não manipula variáveis. A pesquisa é aplicada, pois não partiu apenas de pressupostos teóricos sobre o tema em estudo, mas expandiu-se a campo para verificar sua aplicação na realidade. Esse

caminho investigativo foi muito importante para detectar como o uso do lúdico nas aulas de Língua Portuguesa interfere no processo de ensino aprendizagem dos discentes.

O estudo constitui um estudo de caso. Robert Yin (2015) enfatiza que os estudos de caso trazem grandes contribuições para as pesquisas sociais. Este tipo de pesquisa possibilita compreender fenômenos sociais complexos a partir de um único caso, obtendo uma visão holística do mundo real.

Para a coleta de dados foi utilizada a observação participante e a entrevista semiestruturada. Seguindo os protocolos exigidos para pesquisa, foi entregue na instituição alvo do estudo os documentos necessários para a autorização de sua realização.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Análise dos resultados

A análise e discussão dos resultados foram feitas a partir de quatro categorias formadas seguindo os fundamentos da análise do conteúdo de Bardin (2016): Metodologias de ensino tradicionais e sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem, A ludicidade como metodologia de ensino, O ensino da Língua Portuguesa e o ver docente, A Ludicidade como Ferramenta para trabalhar a disciplina Língua Portuguesa em sala de aula.

Metodologias de ensino tradicionais e sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem

Na presente categoria, são abordadas a compreensão dos docentes a respeito do ensino tradicional e sua aplicabilidade na escola do século XXI. Para se falar em metodologias de ensino dinâmicas e significativas, como a ludicidade, é necessário compreender o que é o ensino tradicional, sendo que estas metodologias de ensino se contrapõem. Assim, esta categoria é dividida em três temas: “Conhecimento acerca do modelo tradicional de ensino”, “O ensino tradicional e sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem”, “Habitualidade do uso de metodologias tradicionais no fazer docente e suas circunstâncias”.

Ao serem questionados sobre o que é modelo de ensino tradicional, os professores entrevistados destacaram que este modelo de ensino “[...] tem uma estrutura rígida, com aulas expositivas e fragmentadas, onde o professor é o detentor do conhecimento”.

Nesta perspectiva, é interessante destacar a fala do professor entrevistado P1:

Entendo que metodologias tradicionais são aqueles métodos rígidos, onde o aluno é tratado como uma tábua rasa, enquanto o professor é visto como o dono do saber, além da utilização de métodos arcaicos, que na prática seria a aplicação de conteúdos que não tem significado para o aluno. (Entrevistado P1)

Paulo Freire critica os modelos de ensino rígidos, que se centram na repetição. Segundo o autor, o aluno deve ser protagonista de sua aprendizagem e precisa ser motivado a interagir no ambiente de ensino. É através dessa interação que o educando desenvolverá suas habilidades e se tornará um cidadão crítico, reflexivo e consciente quanto ao seu

papel social.

Em relação à eficácia do ensino tradicional no processo de ensino e aprendizagem, os docentes fizeram as seguintes colocações:

O ensino tradicional teve sua relevância no passado, no entanto, acredito que hoje não seja o método mais eficaz, defendendo uma pedagogia plural. (Entrevistado P1).

Acredito que as metodologias tradicionais não sejam eficazes para a escola de hoje. Os discentes apenas recebiam conhecimento através das aulas expositivas como uma forma de “decorar” os conteúdos, ou seja, havia apenas a memorização, a aprendizagem não ocorria de fato. (Entrevistado P2)

As metodologias de ensino tradicionais apresentam 50% de eficácia para o processo de aprendizagem dos alunos, pois este modelo de ensino trabalha a repetição que é essencial para os alunos aprenderem os conteúdos. (Entrevistado P3)

O ensino tradicional sempre terá sua importância e inúmeras ideias podem ser adotadas na aprendizagem. O que não é aconselhável é ensinar conteúdos desfocados do contexto, sem ligar as partes ao todo. (Entrevistado P4)

Algumas ideias do método de ensino tradicional podem ser aproveitadas. Mas a educação atual precisa de metodologias de ensino que façam o aluno refletir, criar e produzir em meio a um turbilhão de informações a que são submetidos pelos avanços tecnológicos e das mídias. (Entrevistado P5)

De acordo com as falas supracitadas, os entrevistados P1 e P2 acreditam que as metodologias de ensino tradicionais não atendem o contexto educacional de hoje, já os participantes P3, P4 e P5 acreditam que muitas ideias deste modelo de ensino podem ser aproveitadas. Leão (2015) destaca que não existe um modelo educacional puro, os modelos educacionais existentes foram aperfeiçoados a partir do modelo tradicional.

A colocação de Leão permite levar à flexão sobre a pluralidade no tocante aos modelos educacionais de aprendizagem. Não existe um modelo único, as bases educacionais são formadas por concepções de ambos, o importante é verificar as concepções que atendam a realidade dos educandos e o contexto social no qual estão inseridos para que a aprendizagem ocorra de fato.

Quanto à habitualidade do uso de metodologias tradicionais nas práticas de ensino, os participantes, em unanimidade, falaram que usam metodologias tradicionais com frequência em suas aulas. Eles destacaram que a escola não disponibiliza o uso de recursos necessários para a dinamização das aulas.

Ludicidade como metodologia de ensino

Esta categoria objetiva abordar o conhecimento dos docentes a respeito do que é a ludicidade, bem como destacar as atividades lúdicas usadas durante as aulas, assim como os desafios e receptividade dos discentes em relação à proposta lúdica.

O professor exerce um importante papel na educação, é ele que vai mediar o processo de construção do conhecimento e sua forma de ensinar pode levar o aluno ao êxito ou ao fracasso. Não se pode ignorar também que muitos fatores externos interferem nos resultados das escolas, tais como política, família e outros problemas advindos da sociedade. Mas, apesar das dificuldades, é importante que o educador esteja disposto a rever suas práticas pedagógicas diariamente, sempre buscando se inteirar sobre as novas

tendências para assim oferecer o melhor para os seus alunos. Ao serem questionados sobre o que é a ludicidade, os docentes fizeram as seguintes colocações:

Acredito que seja adaptar o conteúdo e o ambiente, de forma que contemple o interesse em aprender de forma prazerosa. (Entrevistado P1)

Ludicidade refere-se ao lúdico, as brincadeiras, a interação com o outro. (Entrevistado P2)

A ludicidade é o uso das brincadeiras através da imaginação e criatividade. (Entrevistado P3)

[... a ludicidade é uma metodologia que através de brincadeiras e tarefas recreativas proporciona ao educando aprender de maneira prazerosa e assim constrói a sua imaginação de maneira que aguça o desenvolvimento cognitivo do cérebro. (Entrevistado P4)

A ludicidade corresponde as brincadeiras, algo que é prazeroso para o ser humano. O lúdico permite que o aprendizado seja prazeroso e significativo. (Entrevistado P5)

Observa-se que os professores entrevistados relacionam a ludicidade e as brincadeiras a algo prazeroso, que proporciona a interação e o desenvolvimento da imaginação. Trazer o lúdico para a sala de aula possibilita ao educando construir seu conhecimento de forma significativa, onde o ato de aprender deixa de ser uma obrigação ou um fardo para o aluno, e passa a ser algo prazeroso.

Sobre o tema “O uso de metodologias lúdicas durante as aulas: principais desafios e receptividade dos discentes”, a maioria dos participantes responderam que costumam utilizar metodologias lúdicas em suas aulas, mas não com muita frequência. O professor P1 destacou que tem preferência em trazer propostas diferenciadas para as avaliações. Os demais professores afirmaram que usam atividades lúdicas como sarau literário, varal de histórias, músicas e desenhos para trabalhar alguns conteúdos.

Todos os entrevistados mencionaram que os alunos são receptivos quanto ao uso de atividades lúdicas durante as aulas, o professor P2 acrescentou que apenas “[...] uma minoria não gosta das atividades lúdicas devido ao desinteresse pela aprendizagem”.

Quanto aos fatores que dificultam a inserção de atividade lúdica durante as aulas, os professores entrevistados responderam em unanimidade que o principal entrave é a falta de recursos.

O ensino da língua portuguesa e o ver docente

A presente categoria aborda a opinião dos professores entrevistados acerca das principais dificuldades enfrentadas no ensino da Língua Portuguesa, o desempenho dos alunos na disciplina e os caminhos a percorrer para melhorar o interesse e rendimento dos educandos. Sabe-se que muitos alunos têm dificuldade de aprendizagem nesta disciplina, que corresponde à língua materna. Por isso, é importante ouvir as vozes dos professores de Língua Portuguesa, para assim buscar alternativas que modifiquem essa realidade.

Ao questionar os participantes da pesquisa sobre as principais dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina Língua Portuguesa, quatro dos cinco entrevistados responderam que o principal problema é o baixo rendimento dos alunos.

O participante P1 mencionou que os alunos chegam ao Ensino Fundamental II tendo muita dificuldade em leitura e com um péssimo aprendizado a respeito da gramática. Nesse sentido, o entrevistado P3 acrescenta que essas dificuldades estão relacionadas a inúmeros fatores: sociais, econômicos, familiares, entre outros. O professor destaca que esses entraves dificultam a aplicação do currículo estabelecido pela secretaria de educação, sendo que os educadores precisam fazer inúmeras adaptações para que os alunos aprendam.

Esse cenário crítico não faz parte apenas da escola objeto de pesquisa, mas corresponde à realidade de inúmeras escolas do Brasil. Os resultados das avaliações nacionais confirmam essa conjuntura, que foi intensificada durante a pandemia de COVID-19. No período pandêmico, os estudantes tiveram acesso ao ensino remoto, mediado por tecnologias. Todavia, os alunos de família de baixa renda não dispunham de recursos como internet, celular e computador para assistir às aulas. A consequência disso foi o alto índice de defasagem escolar. Muitos estudantes estão chegando ao 6º ano do Ensino Fundamental II sem saber ler, e é dever da escola transformar essa realidade, caso contrário, ela falhará na formação de seus alunos. A participante P4 destaca que a falta de material didático, a ausência de tecnologias na escola e o pouco incentivo familiar são as principais dificuldades enfrentadas para que esta transformação ocorra.

Quando questionados sobre o desempenho dos discentes na disciplina de Língua Portuguesa, os entrevistados responderam que existem alunos que se destacam, mas a grande maioria dos discentes não apresentam um bom desempenho, tendo dificuldade nos aspectos morfológicos e sintáticos da língua e também em leitura. Frente a este cenário educativo, Márcia Dickens e Marília Baques (2016, p. 58) destacam que “O educador da atualidade precisa ser inovador, ter entusiasmo e responsabilidade”.

Nesta perspectiva, ao serem questionados sobre quais caminhos a percorrer para melhorar o interesse e rendimento dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, os professores entrevistados fizeram as seguintes colocações:

A escola deve buscar uma aproximação com as famílias e precisa ser mais receptiva, assim será possível melhorar o interesse e rendimentos dos alunos. (Entrevistado P1)

Um dos caminhos para melhorar o rendimento dos alunos é trabalhar com metodologias ativas em sala de aula. (Entrevistado P2)

O professor não pode mudar essa realidade sozinho, não depende apenas de nós. Claro que devo fazer a minha parte, mas é necessário que a escola, família e sociedade deem as mãos e trabalhem juntas em prol da transformação dessa realidade. (Entrevistado P3)

Considero importante a repetição de práticas como a leitura e a escrita diária. Devo ouvir os alunos para descobrir seus interesses e de certa forma satisfazê-los. (Entrevistado P4)

Muitos fatores externos interferem na aprendizagem. Mas acredito que um dos caminhos a percorrer para melhorar o rendimento dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa seria rever as práticas de ensino e trabalhar os conteúdos através de ferramentas que despertem o interesse dos alunos em aprender. (Entrevistado P5)

Observa-se que a maioria dos participantes relaciona os problemas de aprendizagem a fatores externos que interferem na escola, tais como família, política e outros problemas

sociais. A fala do professor P3 é muito relevante quando diz “[...é necessário que a escola, família e sociedade deem as mãos e trabalhem juntas em prol da transformação dessa realidade”. Esse diálogo entre escola, família e sociedade é importante para que a educação tenha êxito, mas outros fatores, como as políticas governamentais, são fundamentais para que a transformação ocorra.

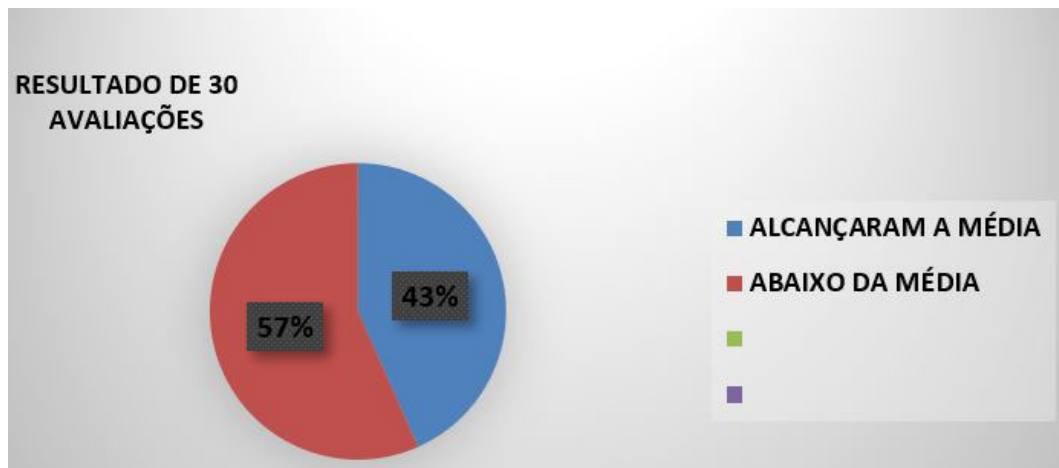
No entanto, apesar das dificuldades serem muitas, existem vários caminhos a percorrer para tentar melhorar o interesse e rendimento dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. O entrevistado P2 coloca que o uso de metodologias ativas nas aulas pode contribuir para melhorias no ensino e aprendizagem da disciplina. A professora P5 destaca que as metodologias de ensino precisam ser revistas e os conteúdos devem ser trabalhados “[...] através de ferramentas que despertem o interesse dos alunos em aprender”. Nota-se que os professores entrevistados consideram importante para a aprendizagem dos alunos inserir metodologias inovadoras e significativas nas aulas de Língua Portuguesa. Neste sentido, Tatiane Peres e Vera Lúcia (2017) defendem o aprimoramento de métodos de ensino que qualifiquem a educação, sendo que esta visa à formação do cidadão crítico, consciente, reflexivo e criativo para atuar na sociedade. Para as autoras, o trabalho com o lúdico nas aulas constitui uma ferramenta importante para trabalhar os conteúdos, gerando melhorias expressivas na aprendizagem dos educandos.

A ludicidade como ferramenta para trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula

A presente categoria aborda a opinião dos professores participantes do estudo a respeito do uso de metodologias lúdicas nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de contribuir para a consolidação da aprendizagem dos educandos. Esta abordagem foi feita a partir de quatro temas: Contribuições das metodologias lúdicas para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; A importância do lúdico nas séries de 6º anos do Ensino Fundamental; Frequência em que as atividades lúdicas podem ser usadas durante as aulas e conteúdos a que elas podem ser agregadas; e O papel do professor de Língua Portuguesa em relação à aprendizagem dos educandos, suas dificuldades e estratégias de dinamização das aulas.

Ao serem questionados sobre as contribuições das metodologias lúdicas para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, todos os participantes concordaram que o uso de metodologias lúdicas é importante para promover melhorias no ensino e aprendizagem da disciplina. Eles destacaram que, através do lúdico, os alunos podem desenvolver a imaginação, que aprender brincando é prazeroso e, dessa forma, as aulas se tornam menos cansativas. Neste viés, Antunes (1999) acrescenta que “[...] os jogos passaram a ganhar espaço como ferramenta educacional capaz de auxiliar na aprendizagem”, pois estimula e desperta no aluno o interesse em aprender.

Ainda com o objetivo de verificar a relevância do lúdico para a aprendizagem, os participantes foram questionados sobre a importância de trabalhar atividades lúdicas em aulas de Língua Portuguesa nas séries de sextos anos. Esta série foi especificada, porque constitui o início de uma nova etapa de ensino, o Ensino Fundamental II. Os alunos chegam no sexto ano com muita dificuldade em leitura e escrita, e sem conhecimento sobre aspectos sintáticos e morfológicos da língua. Como pode-se observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Resultado da avaliação de Língua Portuguesa, 1º bimestre.

Fonte: dados da pesquisa (2022)

De trinta alunos matriculados na série de sexto ano, alvo desta pesquisa, somente 13 alunos alcançaram a média, constituindo uma porcentagem de 43% do total de alunos da turma. A maior parte dos estudantes não alcançaram a média, que é 6,0, correspondendo a 57% dos matriculados. Através destes dados, percebe-se que a maioria dos discentes estão em um nível de aprendizagem abaixo do esperado para a série. Inúmeros fatores sociais, políticos e econômicos contribuem para que esse entrave seja acentuado. Os educandos da escola pesquisada fazem parte de famílias de baixa renda, muitos são filhos de agricultores, pescadores e ribeirinhos, que devido às dificuldades não concluíram os estudos ou nem ao menos foram alfabetizados. A pandemia de 2020 também agravou esse problema, pois por quase dois anos as aulas ocorreram de forma remota e inúmeros estudantes não dispunham de recursos para acompanhá-las. A consequência de tudo isso foi o aumento do índice de defasagem na aprendizagem, acarretando que muitos alunos estão iniciando o Ensino Fundamental II sem estarem alfabetizados.

É essencial sanar essas dificuldades nessa série, ou elas se perdurarão nas demais. A respeito desta temática, os cinco entrevistados concordaram que é importante trabalhar atividades lúdicas em aulas de Língua Portuguesa nos sextos anos. Nesse contexto, destaca-se a fala do participante P1:

É importantíssimo, pois no 6º ano o aluno acabou de sair do Ensino Fundamental I, onde se usava bastante essas metodologias. Essas metodologias devem ser trabalhadas nas demais etapas do ensino, para que desperte o interesse do aluno em aprender. (Entrevistado P1)

O professor entrevistado menciona que o aluno chega ao sexto ano habituado a uma rotina escolar de atividades lúdicas, trabalhadas no Ensino Fundamental I., Portanto, não se pode fazer a ruptura com a ludicidade. Esta pode contribuir para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental II.

As atividades lúdicas podem ser usadas diariamente nas aulas como suporte aos conteúdos repassados aos alunos. No entanto, é importante que haja um planejamento, é preciso pensar nos objetivos que se quer alcançar com essas atividades, pois, ao contrário, a proposta lúdica não contribuirá para a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, Silva (2013) ratifica que a ludicidade constitui uma ferramenta muito importante para aprendizagem,

mas se aplicada de forma aleatória ou em excesso, pode tornar as aulas improdutivas.

Quando questionados sobre a frequência em que as atividades lúdicas podem ser usadas durante as aulas e os conteúdos de Língua Portuguesa em que elas podem ser agregadas, os participantes da pesquisa responderam que o lúdico pode ser usado com frequência nas aulas, desde que haja um planejamento.

Nota-se que os docentes têm consciência da necessidade de haver um planejamento para trabalhar com o lúdico e que este pode favorecer a aprendizagem do mais diversos conteúdo da Língua Portuguesa.

Neste contexto, para que a aprendizagem através de propostas lúdicas venha ter êxito, é essencial que o educador busque conhecer essa metodologia de ensino e esteja aberto ao novo. Assim, o último tema desta categoria objetiva conhecer a opinião dos educadores deste estudo sobre o papel do professor de Língua Portuguesa em relação à aprendizagem dos educandos, suas dificuldades e estratégias de dinamização das aulas. Ao serem questionados sobre esse tema, os participantes colocaram que o professor de Língua Portuguesa exerce uma responsabilidade muito grande na escola, porque ele trabalha diretamente com a linguagem, destaca-se a fala do entrevistado P3:

O professor de Língua Portuguesa carrega uma grande responsabilidade, pois a ele é atribuído o papel de fazer os alunos ler e interpretar bem e se expressar de maneira satisfatória. Nós trabalhamos diretamente com a reflexão da linguagem e precisamos diariamente buscar metodologias para que os alunos desenvolvam essas competências. (Entrevistado 3)

Os entrevistados acrescentaram que o professor de Língua Portuguesa exerce uma responsabilidade muito grande na escola, porque ele trabalha diretamente com a linguagem. O bom desempenho na leitura e na escrita permite que o aluno se expresse melhor e compreenda o mundo à sua volta. As metodologias lúdicas podem auxiliar o professor de Língua Portuguesa a alcançar esses objetivos, pois a ludicidade favorece a aprendizagem dinâmica, criativa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, é possível perceber que a ludicidade constitui uma ferramenta de ensino eficaz para ajudar a melhorar o cenário do ensino da Língua Portuguesa nas escolas. No entanto, inúmeros entraves dificultam a sua efetivação em sala de aula. O principal deles é a falta de recursos, que afeta as escolas públicas, levando o educador a limitar suas aulas ao método tradicional, usando como recurso o pincel, quadro e livro didático. Essa dinâmica torna as aulas desinteressantes e cansativas para o aluno e é frustrante para quem ensina.

Mas, apesar desses inúmeros problemas que afetam a educação, o professor é um agente transformador no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante que este profissional tenha uma visão lúdica e esteja aberto a aprender sobre novas metodologias e aplicá-las nas suas aulas, de acordo com a realidade de seus educandos. Como mencionado anteriormente, existem atividades lúdicas que podem ser confeccionadas com poucos recursos. E até mesmo uma postura lúdica do educador na sua sala de aula, no que diz respeito à sua maneira de falar e agir, motiva os alunos.

Por fim, a ludicidade e outras metodologias significativas não constitui uma “porção mágica” capaz de resolver todos os problemas que afetam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil e a educação de modo geral. Todavia, esse estudo buscou enfatizar que o Lúdico é um dos inúmeros caminhos a serem seguidos para que os alunos tenham acesso a uma educação mais humanizada, que leve em conta as suas dificuldades e que os motive a serem sujeitos agentes de sua aprendizagem. A ludicidade vem sendo estudada por séculos, e suas contribuições para a aprendizagem sempre foram ratificadas, pois ela é inerente à aprendizagem humana. Assim, esta metodologia constitui uma ferramenta de ensino capaz de proporcionar melhorias no interesse e rendimento dos alunos na disciplina Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Almeida Brasil, 2016.
- BRASIL. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Brasil. Brasil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6).
- FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O Construtivismo e a Educação. Porto Velho: GAP, 1991.
- FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e brincar – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Coleção leitura. Editora Paz e Terra, 2001, 17 ed.
- MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. Série Ideias n. 28. São Paulo: FDE, 1997.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SCHNEIDER, Márcia Dirksen; BACKES, Mariléia. O lúdico no ensino da Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. *Maiêutica-Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente*, v. 4, n. 1, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAWASKI, Tatiane Peres; RAMIREZ, Vera Lúcia. O lúdico no ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental: buscando outras formas de ensino e aprendizagem. *Web Revista Linguagem, Educação e Memória*, v. 2, n. 13, p. 92-106, 2017.

Capítulo 10

Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem: definições e Determinantes

Maria Ester Rodrigues

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel (PR), Brasil

Ester Cardoso de Moraes Galter

Consultoria Pedagógica Incluir, Curitiba (PR), Brasil

RESUMO

O presente trabalho é uma revisão acerca de definições e determinantes de problemas e transtornos de aprendizagem, tratados de modo diverso a depender de diferentes autores e abarcando um amplo espectro de problemáticas. Não existe consenso nas definições, muito embora a maior parte localize o problema ou transtorno no indivíduo (causas neurobiológicas). Causas genéticas, emocionais ou mesmo afetas à família do indivíduo também são assumidas. Determinantes externos ao indivíduo como pedagógicos são menos referidas. Numa abordagem analítico-comportamental o mais importante é entender as condições em que se dá a aprendizagem, pois a alteração de tais condições de forma a planejar um ensino eficaz é o que possibilitará o aprender. Outras informações e mitos sobre transtornos de aprendizagem também são discutidos, concluindo-se que a habilidade de leitura é a desordem mais comum isoladamente e em associação com outras, uma vez que se trata de habilidade que afeta todas as demais.

Palavras-chave: problemas e transtornos de aprendizagem. definições e determinantes. dificuldades de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Brasil (2021) dispõe sobre o acompanhamento de educandos com dislexia ou TDAH. Segundo o artigo 1º da lei 14. 254 “o poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”. O artigo 3º menciona que os alunos devem ter acompanhamento assegurado específico à sua dificuldade pelos seus educadores, na sua escola. O artigo 5º rege o acesso à informação dos professores da educação básica e formação continuada para capacitá-los a identificar precocemente sinais de transtornos de aprendizagem ou de TDAH e, para o seu atendimento educacional.



É quase lugar comum afirmar que os transtornos de aprendizagem necessitam maior atenção, configurando-se em uma parte das dificuldades de aprendizagem existentes (MORAIS, 1986). O aluno com transtornos de aprendizagem tem dificuldade para ler e/ou escrever e/ou calcular não ocasionados por rebaixamento de QI (quociente intelectual), por problemas físicos ou sensoriais associados e, seus exames neurológicos de rotina tendem a ser normais. A literatura especializada costuma ressaltar que os transtornos de aprendizagem não são originados primariamente por fatores socioeconômicos, falta de estimulação, métodos de ensino inadequados ou limites na formação do professor, muito embora seja difícil dissociar tais fatores num país com características socioeconômicas e educacionais como as nossas. Além disso, dificuldades, problemas ou mesmo distúrbios/transtornos de aprendizagem não possuem significado monolítico (inalterável), indicando estado particular de não aprendizagem, que pode ser alterado.

São inúmeras as definições, e o histórico de definições sobre esse amplo espectro de problemáticas (GARCÍA, 1998 e outros), bem como as controvérsias e a diferenciação entre problemas, dificuldades, distúrbios/transtornos, tem sido tratado pela literatura. Dificuldades de aprendizagem não relacionados a transtornos têm sido analisados e podem se beneficiar dos conhecimentos já desenvolvidos na área dos transtornos.

Além da definição, a literatura trata também dos fatores etiológicos (causas/determinantes) dos mesmos dificuldades e transtornos; e das características afetas às dificuldades e transtornos de leitura e de escrita, os mais comuns (DSM V- APA, 2014; MORAIS, 1986 entre vários outros).

A maior parte dos casos de crianças encaminhadas para a clínica psicológica constitui-se de crianças com queixas escolares (SOUZA, 2007; SILVARES, 1993). Sendo assim é importante o professor e o profissional de educação terem elementos para definir a problemática, bem como seus mecanismos de produção a depender, não só do aluno e de sua família, mas também do funcionamento escolar e das políticas de educação.

Não existe definição única ou mesmo terminologia única para transtornos de aprendizagem. Há quem se refira a dificuldades e distúrbios de aprendizagem num sentido geral abarcando o que se entende também por dificuldades de aprendizagem num sentido amplo (duas ou mais áreas afetas) e transtornos de aprendizagem em sentido particular e específico (ou leitura, ou matemática, ou escrita). A literatura de origem americana parece se referir mais ao termo “transtornos” enquanto a literatura de origem europeia parece se referir mais ao termo “dificuldades”.

O objetivo do presente trabalho é efetuar uma revisão narrativa acerca de definições e determinantes de dificuldades e transtornos de aprendizagem de leitura, tratados de modo diverso a depender de diferentes autores e abarcando um amplo espectro de problemáticas.

DESENVOLVIMENTO

Procedimentos metodológicos

Este trabalho é uma revisão narrativa de literatura. As revisões narrativas são

publicações de caráter amplo, teórico, não havendo obrigatoriedade de informar fontes de informação utilizada, ou seja, as informações são de livre escolha do autor. No nosso caso utilizamos artigos de periódicos nacionais, com análise e interpretação crítica do autor (ROTHER, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fonseca (1984), um autor português, definiu distúrbio de aprendizagem (utilizado como sinônimo de transtorno de aprendizagem pelo autor) em meados da década de 1980 da seguinte forma:

A criança D.A. não é uma criança deficiente, vê e ouve bem, comunica-se e não possui uma inferioridade mental global. Acusa dificuldades de comportamento, discrepâncias na linguagem e na psicomotricidade, aprende a um ritmo lento e pouco pode se beneficiar dos programas escolares regulares, não atingindo muitas vezes as exigências e os objetivos educacionais mínimos (FONSECA, 1984, p.100).

Como determinantes dos distúrbios de aprendizagem sinaliza a existência de sinais neurológicos difusos, de origem pouco clara (provocados por fatores obscuros, segundo o autor), entre outros fatores orgânicos:

De facto, a criança D. A. distingue-se da criança deficiente e da criança normal. Possui sinais difusos de ordem neurológica, provocados por **factores obscuros, ainda hoje pouco claros**, mas que podem incluir índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais mínimas, alergias, doenças, etc. que interferem no desenvolvimento e na maturação do sistema nervoso central (SNC). Se acrescentarmos a estes dados aspectos emocionais, afectivos, pedagógicos e sociais inadequados, é óbvio que o quadro se torna mais complexo. (FONSECA, 1984; p. 100, grifos nossos).

As causas dos transtornos de aprendizagem para Fonseca (1984) são, portanto, predominantemente orgânicas, apesar de “obscuras”. Tratar-se-ia de uma disfunção psiconeurológica do processamento da informação. Essa “obscuridade” a que Fonseca se refere, em parte já foi resolvida pelos exames atuais de neuroimagem não existentes ou não utilizados em profusão na década de 1980. Mas ainda assim faz-se necessário um questionamento de nossa parte: Existe uma diferença entre lesão e disfunção cerebral? Em tese sim. Uma disfunção pode existir na ausência de lesão? Em tese, também sim. Mas o que provoca a disfunção¹ se retiramos da definição qualquer fator emocional, socioeconômico, privações, deficiências e desajustamentos pedagógicos e biopsicossociais, tal como as definições e apresentações de características (como veremos a seguir) tendem a realizar?

Não consideramos totalmente possível entender as causas dos transtornos de aprendizagem sem analisar uma interação de múltiplos fatores atuantes, entre elas, possíveis causas orgânicas, ainda que não totalmente esclarecidas, causas sociais, econômicas, afetivas e pedagógicas. Existe uma multiplicidade de causas, sejam orgânicas, sejam sociais, econômicas, culturais e, principalmente, pedagógicas. Educandos das mais variadas classes sociais são atingidas por dificuldades e transtornos de aprendizagem e privilegiar um único tipo de determinação seria simplificar um problema complexo e multifatorial. Apesar da definição apresentada, Fonseca (1984) ao analisar com maior profundidade a *1 Existem lesões efetivas, como as epilepsias e paralisias cerebrais; existem perturbações funcionais, como no caso das crianças que sofrem sérias privações em vários sentidos e existem as suspeitas de perturbações funcionais, como no caso de pacientes que tem sinais neurológicos difusos ou ligeiros, normalmente associados aos transtornos de aprendizagem (MORAIS, 1986).*

etiologia e a epidemiologia dos transtornos de aprendizagem (por ele denominados D.A, ou distúrbios de aprendizagem), problematiza igualmente essa questão.

García (1998), um autor europeu de origem espanhola, efetua uma revisão de literatura em que analisa onze definições, propostas por diversas instituições, para o que denomina dificuldades de aprendizagem como sinônimo de transtornos, desde 1962 até 1987. Em várias delas é possível identificar a atribuição de causa neurológica. De fato, os primeiros profissionais a se debruçarem sobre o estudo das dificuldades de aprendizagem foram os neurologistas, a começar por Djerine, em 1891 (GARCÍA, 1998; ABD, 2012), fazendo o primeiro estudo de um caso de alexia (inabilidade para adquirir leitura). Segundo Teles (2008) Morgan descreveu em 1896 um caso clínico de um jovem de 14 anos com “cegueira verbal”. Isso lançou as bases do estudo das bases orgânicas das dificuldades de aprendizagem, hoje mais conhecidos como transtornos, conforme proposto pela APA (2014).

Segundo García (1998) os nomes com que essas bases orgânicas foram conhecidas ao longo do tempo foram Lesão Cerebral Mínima e Disfunção Cerebral Mínima (do Sistema Nervoso Central), evoluindo para modelos mais complexos atuais.

E sobre Dislexia, o que teríamos como definição isolada entre os que preferem a utilização o termo? Segundo Teles (2008, p.1), uma autora portuguesa:

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia, utilizou pela primeira vez o termo “Dislexia do Desenvolvimento” definindo-a como: “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem de leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas.

Uma definição de dislexia discutida no *Annals of Dislexia*, adotada pela Associação Internacional de Dislexia em 2003 e aceita por grande parte da comunidade científica é:

Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (LYON, R; SHAYWITZ, S. e SHAYWITZ, B. A., 2003 p. 1).

“Dislexia” é um termo que entrou em desuso por um certo tempo, mas hoje pode ser conhecido como termo alternativo a “Transtorno Específico de Aprendizagem”, especificamente de leitura (APA, 2014). “*Dislexia* é um termo alternativo em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldade de ortografia [...]” (APA, 2014, p. 67). Mas ao longo do tempo recebeu também diversos nomes como “Alexia”, “Estrefossimbolia” e “Cegueira Verbal” (TELES, 2008).

Após o estudo do cérebro de indivíduos disléxicos mortos, mais recentemente, surgiram os estudos com Ressonância Magnética/Neuroimagem (fMRI) e Magnetoencefalografia (MEG), exames não invasivos que possibilitam examinar o cérebro em funcionamento durante uma tarefa. Tais exames demonstram que em cérebros de indivíduos com dislexia existem diferenças no funcionamento do hemisfério cerebral esquerdo posterior, mais

especificamente nas regiões temporo-parieto-occipitais (ABD, 2012; TELES, 2008).

Segundo Teles (2008) nos anos 1960 teria existido uma minimização das causas biológico-neurológicas da dislexia (que voltaram a ser a visão dominante até os dias de hoje em termos de definição e determinação) em favor das correntes psicodinâmicas, que valorizam os problemas afetivos, emocionais e a “imaturidade” psicológica.

Voltando às definições, entre as onze definições apresentadas por García (1998), a que o autor considera de maior valor histórico, pelo impacto e consenso produzido seria uma definição de 1988 proposta pela *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), um comitê composto por representantes de oito organizações importantes dos EUA envolvidas no assunto, a saber:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por **dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas**. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do **ciclo vital**. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas de condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer **concomitantemente** com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências. (NJCLD, 1988, p.1 Apud GARCÍA, 1998) (Grifo nosso)

Verifica-se na definição acima, além da clara localização do transtorno (denominado dificuldade) no indivíduo, mais especificamente em uma disfunção de seu sistema nervoso central (origem neurológica), uma incompatibilidade com outras patologias como condição de base para o diagnóstico, a necessidade da existência de discrepâncias significativas no desempenho de atividades acadêmicas e a não existência de uma idade específica em que poderia estar circunscrito.

Tal definição não difere muito das especificações gerais, grosso modo, dos transtornos de aprendizagem conforme descritos pela Associação Americana de Psiquiatria - APA (2014), no DSM V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*). A *American Psychiatric Association* - APA (2014) refere-se a Dislexia e Discalculia, como termos alternativos a transtornos específicos de aprendizagem. No DSM IV- APA (2002) não existia claramente uma alusão a causas neurológicas dos transtornos de aprendizagem, já o DSM V afirma serem as causas neurobiológicas. Em Fonseca (1984), ou na NJCLD Apud García (1988) a localização do transtorno no indivíduo é ponto pacífico, uma vez que é considerado doença mental.

O DSM V (APA, 2014) não apresenta uma definição propriamente dita, mas sim critérios diagnósticos dos transtornos de aprendizagem, que podem ser entendidos como definição. A importância dessa publicação é que se trata de um manual de diagnóstico de doenças mentais de larga utilização, constituindo-se num importante meio de comunicação entre profissionais os mais variados que trabalham com diagnósticos de transtornos mentais de modo geral, entre eles os de aprendizagem. Os transtornos de aprendizagem, segundo a APA (2014), têm os quatro critérios diagnósticos abaixo descritos:

CRITÉRIO A: Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas

conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos seis meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades. [...]

CRITÉRIO B: As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente para indivíduos com 17 anos ou mais por história documentada das dificuldades de aprendizagem com prejuízo pode ser substituída por uma avaliação padronizada. [...]

CRITÉRIO C: As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas não podem se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas).

CRITÉRIO D: As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológico, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada. [...] (APA, 2014; p. 66-67)

Sobre as características dos Transtornos de Aprendizagem, a APA (2014) engloba dificuldades na leitura, escrita e matemática, com sintomas detalhados no critério A de diagnóstico. Os principais “sintomas” ou características do Transtorno de Aprendizagem de Leitura relatados pela APA (2014) são o fato de a leitura de palavras ser imprecisa, lenta e com esforço; dificuldade para compreender o sentido do que é lido; dificuldades para ortografar e dificuldades com a expressão escrita; dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo e dificuldade no raciocínio numérico o que atenderia ao critério A de diagnóstico. Além disso, em indivíduos com esse transtorno (assumido expressamente pela APA como sinônimo de Dislexia), haveria incapacidade em distinguir letras comuns ou de associar fonemas comuns com as letras (APA, 2014), o que pode ser entendido como prejuízo na consciência fonológica. Sendo assim, imprecisão e lentidão na compreensão são os principais sintomas dos transtornos de aprendizagem de leitura segundo a APA (2014), entre inúmeros outros autores.

Além da origem neurológica comum à definição dos transtornos de aprendizagem em geral (também em outros autores) há na definição de Lyon, R; Shaywitz, S. e Shaywitz, B. A. (2003) a sinalização para o *déficit* fonológico típico da dislexia (apontados pela APA (2002 e 2014), uma dificuldade específica de aprendizagem e uma das causas das dificuldades de aprendizagem², o que não existia na primeira definição, de 1968 (FEDERAÇÃO MUNDIAL DE NEUROLOGIA *apud* TELES, 2008). O *déficit* fonológico da dislexia seria um reflexo de falha no sistema da linguagem, que desencadearia a ausência de fluência na leitura, a baixa habilidade de decodificação e de soletração de palavras simples. Existiria uma inabilidade para relacionar os sons da fala ao universo de caracteres arbitrários que compõem as linguagens alfabéticas (consoantes e vogais), ou seja, para representar os sons por letras. A consciência fonológica, ou a habilidade de ligar as letras aos sons que as representam e de saber que as palavras são compostas por sons estariam então afetadas (ABD, 2012; TELES, 2008; FONSECA, 1984; APA, 2002 e 2014).

² Existem, obviamente, muitas outras dificuldades de aprendizagem que não podem ser considerados dislexia ou transtorno de aprendizagem de leitura.

Para ler, a criança deve desenvolver a visão de que as palavras podem se dividir em fonemas e que estas letras numa palavra escrita, representam este som. Como mostram numerosos estudos, tal consciência, entretanto, não existe nas crianças e adultos disléxicos (BRUCK, 1992; FLETCHER *et al.*, 1994; LIBERMAN & SHANWILLER, 1991). Estudos bem feitos em grandes populações com distúrbios de leitura confirmam que, na idade escolar de crianças e jovens (FLETCHER *et al.*, 1994; STANOVICH & SIEGEL, 1994) assim como em adolescentes (S. E. SHAYWITZ *et al.*, 1999) o déficit fonológico representa a mais forte e específica co-relação com o distúrbio de leitura (MORRIS *et al.*, 1998). Tais achados formam a base para a melhor intervenção baseada em evidência destinada à melhoria da leitura (REPORT OF THE NATIONAL READING PANEL, 2000). (ABD, 2012; p. 3)

Para autores como Teles (2008) transtornos de aprendizagem, incluindo a dislexia, também são originados por um *déficit* fonológico, apresentando ainda dificuldades na memória auditiva e visual, bem como dificuldade de automatização. A fala de tais crianças não seria acompanhada de consciência fonológica das unidades ou segmentos linguísticos que a compõe (letras, sílabas, palavras). Para ensinar leitura a crianças disléxicas os melhores métodos portanto, são os fonológicos.

A dislexia ou o conjunto de manifestações comportamentais que a caracterizam é vista como produto de conformações neurológicas e, além disso, de origem genética e hereditária. Os processos cerebrais e cognitivos envolvidos nas manifestações das características da dislexia são vistos como determinados geneticamente, embora passíveis de intervenção (TELES, 2008; FONSECA, 1984; ABD, 2012). Idem (2008) apresenta uma série de teorias explicativas para a dislexia (sobre as quais não iremos nos alongar), como a já mencionada teoria do *déficit* fonológico, a teoria do *déficit* de automatização e a teoria magnocelular, um conjunto de teorias que tem em comum a concordância sobre a origem genética e neurobiológica da dislexia, bem como alguns dos seus processos cognitivos.

Pelas definições já apresentadas pudemos ver que todas atribuem a causa (fatores etiológicos) ao indivíduo (*The International Dyslexia Association* - LYON, R; SHAYWITZ, S. e SHAYWITZ, B. A., 2003; NJCLD Apud García 1998; APA, 2002; FONSECA, 1984; TELES, 2008) e a maioria, a prejuízos neurológicos (IDEM, 2008). Causas genéticas também são assumidas (TELES, 2008; FONSECA, 2004), o que não deixa de ser uma causa interna, localizada no indivíduo. Destes autores Fonseca (1984), um dos mais antigos, se destaca no sentido de nos lembrar que quaisquer variáveis relativas ao indivíduo, mesmo as genéticas, dependerão de complexas relações com o entorno socioeducacional do indivíduo para se manifestarem, e em diferentes níveis de gravidade, bem como para se atenuarem, também em diferentes níveis, ou para se aprofundarem irremediavelmente.

Alguns autores não são claros em dizer explicitamente quais são as causas dos transtornos de aprendizagem, embora deixem subentendido se tratar de alguma dificuldade individual no processamento neurológico da linguagem, uma vez que mencionam os estudos de imagens funcionais do cérebro que detectam alterações nas áreas relacionadas ao processamento fonológico e da linguagem na atividade (hemisfério esquerdo posterior) (TELES, 2008; LYON, R; SHAYWITZ, S. e SHAYWITZ, B. A., 2003, CAPOVILLA em FSP, 2006). No entanto, ressaltamos que, a nosso ver e ao de nossa abordagem em psicologia, o “relógio não causa as horas”, e que alterações no funcionamento cerebral também podem ser resultado de experiências extra e intraescolares.

A APA (2014), a NJLCD *apud* García (1998), Fonseca (1984), entre outros

diferenciam os transtornos de aprendizagem de dificuldades de aprendizagem derivados de outras condições que podem resultar em fraco desempenho escolar, ou seja, dão dicas, pistas de como efetuar um diagnóstico diferencial (O que é um transtorno e o que é uma dificuldade de aprendizagem?). Especificamente a APA (2014) menciona que transtornos de aprendizagem não devem ser confundidos com desempenho fraco gerado por “falta de oportunidade educacional, educação escolar consistentemente insatisfatória, aprendizagem em uma segunda língua [...]” (p. 73), deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem devidas a problemas neurológicos ou sensoriais transtornos neuro cognitivos, TDAH e transtornos psicóticos. Mais adiante discorreremos um pouco mais sobre isso, em seção específica sobre fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem em geral e condições para diagnóstico diferencial.

Já numa análise comportamental, como poderia ser definido um transtorno de aprendizagem? É possível dizer que não se define um transtorno de aprendizagem numa visão analítico comportamental, de modo particular à abordagem. Utilizam-se as definições correntes amplamente aceitas reservando-se o senso crítico de problematizá-las principalmente no que se refere à discussão sobre as causas, em acordo com os pressupostos epistemológicos desta abordagem em particular. O que se define e o que se analisa de modo particular são os comportamentos de ler, escrever e calcular e as contingências que propiciam sua aquisição. O comportamento operante, seja ele qual for, é sempre produto da história ontogenética do indivíduo, em combinação com a sua história filogenética e cultural. Não só o comportamento, mas mesmo o organismo é visto como passível de transformação e diferenciação ao longo da história da espécie (filogênese) e também da história individual (ontogênese), como a modificação de circuitos neurológicos decorrentes de experiências de aprendizagem, por exemplo,

O Comportamento operante é modelado e diferenciado através da história individual de interações com o ambiente. No curso desta história, o organismo muda, em parte devido à maturação e outros processos biológicos, mas também em grande parte devido às relações com o ambiente. O tecido destas relações na história passada de um indivíduo, combinado com sua dotação genética e outros fatores orgânicos, determina seu comportamento presente. O comportamento é, portanto, multideterminado (CF. SKINNER, 1953, 1957): cada conduta é influenciada pela interação entre muitos determinantes orgânicos e ambientais (DE ROSE, 2005; p. 30).

Sendo assim, nessa visão a suposição de que o transtorno seja a expressão de perturbações internas quaisquer, sejam de origem biológica, emocional, cognitiva etc. não é a questão fundamental; uma vez que todo comportamento é sempre multideterminado e influenciado por uma confluência de fatores, quer sejam orgânicos, ambientais, internos ou externos ao indivíduo. Indo além de Rose (2005) enfatiza que todos os indivíduos, independente do rótulo diagnóstico que possuam, podem aprender, mesmo com deficiências gerais ou específicas, a depender das características do ensino e não de quem aprende.

Deste modo, o mais importante é entender como se dá a aprendizagem dos comportamentos em questão (ler, escrever, calcular) e atuar de forma a planejar um ensino que promova as condições passíveis de alteração. Uma alteração neurológica, por exemplo, não pode ser alterada, mas as condições de ensino do indivíduo e seus resultados em termos de aprendizagem sim.

Deste modo o transtorno ou a dificuldade existem grosso modo, no caso da leitura

ou da escrita, por exemplo, quando o controle de estímulos do texto sobre respostas verbais (comportamento textual) e na soletração (ordenação de letras em sequência sob controle de palavras impressas ou faladas) está prejudicado, por assim dizer. Em outras palavras, "... tanto a leitura quanto a escrita baseiam-se em relações de controle em que há correspondência ponto a ponto entre as unidades do estímulo e as unidades da resposta" (SOUZA E DE ROSE, 2006).

Ler e escrever são aprendizagens discriminativas que envolvem um complexo conjunto de aquisição de controle por dimensões de estímulos como sua posição e sua composição por sons, que dependem de ensino explícito além de experiências extraescolares, pré-escolares ou familiares (que podem ou não ocorrer). Segundo De Rose (2005) algumas crianças já entrariam na escola com algum tipo de controle por tais dimensões estabelecidas (independentemente da classe social a que pertençam ou de sua condição neurológica), podendo adquirir comportamento textual e leitura com mais facilidade. As que apresentam dificuldade não são necessariamente crianças com problemas internos, inerentes a elas próprias, podendo ser crianças que não passaram por experiências de aprendizagem relevantes para seu desempenho.

As crianças que não tiveram esta experiência não são necessariamente "imaturas", "retardadas", "disléticas", etc.; a maioria delas pode adquirir prontamente o repertório necessário, desde que as experiências de aprendizagem relevantes sejam supridas. (DE ROSE, 2005, p. 38).

A análise do comportamento de ler e/ou de escrever, como qualquer outro comportamento operante, é analisado pela análise de contingências tríplice, a saber: estímulo discriminativo, comportamento ou resposta propriamente dita e consequência. Porém, um quarto elemento também é analisado, a saber, o estímulo condicional, ou a condição na qual o estímulo discriminativo tem condições de ser seguido por uma determinada consequência.

Tabela 1 - Unidade de Análise do Comportamento.

Estímulo condicional	Estímulo Discriminativo	Comportamento – Resposta	Consequência
----------------------	-------------------------	--------------------------	--------------

Para Prado (no prelo):

A Análise de Contingências é, portanto de suma importância para a compreensão dos processos comportamentais. Assim como há situações em que nos comportamentos de modo diferente diante de um mesmo estímulo, também podemos emitir uma resposta de aparência (ou topografia) semelhante, diante de estímulos diferentes. Escrever uma determinada palavra copiando-a de um modelo impresso, sob ditado ou em situação de autoditado é um bom exemplo de uma "mesma" resposta ocorrendo em contexto bem diferentes, cada um dos quais emprestando-lhes diferentes significados (ver DE ROSE, 2005), para uma discussão mais aprofundada sobre o assunto e suas implicações com relação ao comportamento acadêmico, particularmente o de leitura-escrita). (PRADO, s.d, p. 5)

Esse adendo é importante, uma vez que inúmeros estudos analítico-comportamentais são realizados levando-se em consideração o processo comportamental de discriminação condicional, como o *matching to sample* ou escolha de acordo com o modelo, que veio a se tornar um procedimento de ensino de leitura muito eficiente com indivíduos que tem as mais variadas histórias escolares e *handicaps* igualmente variados. Nesse arranjo experimental (*matching to sample*) é apresentado ao sujeito um estímulo como modelo e estímulos de comparação. A escolha do sujeito que se emparelha ou se equipara ao modelo

fornecido (exemplo: escolha da palavra escrita gato emparelhada à figura de um gato) leva a um procedimento de reforço. Para uma descrição mais detalhada do procedimento, recomendamos como leituras suplementares o trabalho que deu origem a essa tradição (SIDMAN, 1971), bem como um texto dirigido especialmente a professores acerca de aplicações escolares de procedimentos de ensino de leitura derivados do paradigma de equivalência de estímulos, escrito por Stromer, Mackay & Stoddard (1992).

Sobre a prevalência dos transtornos de aprendizagem, a APA (2002) mencionava ser difícil estabelecer a prevalência de qualquer deles isoladamente (só leitura, só matemática ou só escrita), pois os estudos geralmente se concentram na prevalência dos Transtornos de aprendizagem em geral, sem o cuidado de separar os transtornos específicos. Já a APA (2014) não separa os transtornos de modo isolado, agrupando-os em transtornos específicos da aprendizagem com prejuízo na leitura, na expressão escrita e na matemática. Arriscaríamos afirmar que realmente é quase impossível separá-los, dada a inter-relação intrínseca das habilidades envolvidas, uma vez que é praticamente impossível saber escrever sem saber ler, por exemplo.

A leitura e a compreensão de textos têm uma importância muito grande para o desenvolvimento de todas as outras habilidades escolares do aluno e as dificuldades de escrita e matemática, embora tenham suas particularidades, podem ser decorrentes de dificuldades de leitura. Além disso, saber ler e interpretar é o que permite acessar conhecimentos variados como de história, geografia, compreensão de enunciados matemáticos etc.

Não existem dados convergentes na literatura sobre porcentagem/prevalência na população. Enquanto a APA (2002) afirmava que os transtornos de leitura mais frequentes eram os combinados, variando entre 2% e 10% das crianças em idade escolar, a APA (2014) afirma que a prevalência é de 5 a 15% em diferentes idiomas e culturas. Autores como Teles (2008) afirmam que o transtorno mais comum é a Dislexia (Transtorno de Aprendizagem de Leitura), variando de 5% a 17,5%. Segundo dados da APA (2002), o transtorno isolado mais comum era o de leitura (dislexia), porém, com prevalência de 4% da população escolar (ver Tabela II), já na APA (2014) não faz mais sentido se falar em transtorno isolado, mas em ênfase nos prejuízos.

A APA (2002) afirmava que o transtorno da expressão escrita era raro quando não associado a outros transtornos e que tanto o Transtorno da Matemática quanto o da Expressão Escrita, em geral, estavam associados ao Transtorno da Leitura, sendo relativamente rara a apresentação de qualquer destes transtornos na ausência do Transtorno de Leitura. Já na APA (2014) essas distinções não existem. Crianças que não tenham automatizado a relação som-letra ou grafema-fonema também encontrarão sérias dificuldades para escrever com fluidez e ritmo satisfatório, podendo resultar em escrita lenta, ilegível, confusa e retocada.

Podemos supor que o transtorno de leitura é o mais comum, em forma combinada, embora sem consenso sobre a porcentagem em que ocorre na população.

Tabela 2 - Prevalência dos transtornos de aprendizagem na população de crianças em idade escolar segundo dados da APA (2002 e 2014).

	Porcentagem de crianças em idade escolar (APA, 2002)	Porcentagem de crianças em idade escolar (APA, 2014)
Transtornos de aprendizagem em geral (de forma combinada ou não especificado)	2 a 10%	5 a 15% em crianças Aproximadamente 4% em adultos
Transtorno de aprendizagem de leitura (o mais comum de forma isolada)	Cerca de 4%	Não informa
Transtorno de aprendizagem de matemática	1%	Não informa
Transtorno de aprendizagem da escrita (o menos comum)	Não informa – é raro de forma isolada	Não informa

Uma possível explicação para a variação nas porcentagens é que a prevalência do transtorno de aprendizagem pode variar a depender da regularidade da língua, o que torna mais fácil ou mais difícil o seu aprendizado. Outra explicação são os critérios de avaliação utilizados ou o seu rigor. Já uma explicação para o fato de os transtornos terem se transformado de isolados para combinados é que a leitura afeta fortemente outras habilidades acadêmicas.

O problema da dislexia pode ser contornado, mas pode persistir até a vida adulta e costuma atingir mais meninos que meninas, muito embora não exista concordância sobre isso na literatura. No entanto é comum encontrar estudos como os mencionados por Fonseca (1984), Morais (1986) e APA (2002, 2014), mencionando prevalência maior no sexo masculino. Apesar disso, para Teles (2008), nos últimos anos passou a ser verificada uma evolução, com tendência a uma equalização na distribuição entre os sexos, com estudos de tempos em tempos voltando a afirmar uma prevalência maior para meninos do que para meninas. A APA (2002) problematizava tais dados afirmando que a prevalência do sexo masculino para os transtornos de leitura poderia ser um viés de encaminhamento; ou seja, os meninos tenderiam a apresentar mais comportamentos disruptivos em sala de aula, com isso tenderiam a chamar mais a atenção dos professores e a serem encaminhados para avaliação com maior frequência do que as meninas. Por consequência seriam diagnosticados numa frequência também maior. Já a classificação da APA (2014) não atribui essas questões relativas a gênero a nenhum outro fator, nem mesmo o viés de “recrutamento” aludido no parágrafo anterior, ou outros como variações em definições ou medidas, linguagem, raça ou nível socioeconômico.

No Brasil, a quantidade de diagnósticos de dislexia realizados pelo CAE - Centro de Avaliação e Encaminhamento da ABD³ (2012), referente ao período de janeiro a dezembro de 2011, mostra uma clara diferença entre gêneros, indicando que pelo menos a procura pelo diagnóstico na ABD é maior entre os homens (68% - 250) em relação às mulheres (32% - 116). Os diagnósticos foram realizados em pacientes com idade variando entre 6 e 61 anos, mas a maior procura pelo diagnóstico ocorreu entre crianças de 6 a 12 anos de idade.

Para Fonseca (1984) a principal barreira para estudos epidemiológicos (de prevalência) dos transtornos de aprendizagem é a ausência de consenso sobre a definição e as causas do problema. Possíveis questões a partir desta constatação são apontadas

³ <https://www.dislexia.org.br/category/artigos/dislexia/estatisticas/>

pelo autor: Como estudar a incidência e distribuição de um problema sobre o qual não há consenso sobre quais são os fatores determinantes, sobre qual a definição, quais as populações de risco, quais as necessidades de prevenção e correção por meio de programas de intervenção e indo além, como avaliar o sucesso de práticas acadêmicas e modificar atitudes de formação de profissionais envolvidos, sem consenso inicial?

Segundo a APA (2002), em comparação com outros transtornos de aprendizagem sabia-se menos sobre os transtornos de expressão escrita e sobre o seu tratamento, principalmente quando ocorriam na ausência do Transtorno de Leitura. À exceção da ortografia, os testes padronizados na área seriam, segundo a APA (2002) menos acuradamente desenvolvidos do que os testes de leitura ou de capacidade matemática, podendo a avaliação do prejuízo nas habilidades escritas exigir uma comparação entre amostras amplas do trabalho escolar escrito do indivíduo e o desempenho esperado para sua idade e QI. Admitindo em tese que transtornos de expressão escrita totalmente isolados possam realmente existir, que parece difícil supor, ao analisar o que é escrita, seus pré-requisitos e habilidades envolvidas sem inter-relação com as de leitura. Com a queda do diagnóstico por áreas específicas e a recomendação para que apenas se determine a(s) área (s) de prejuízo as preocupações acima expressas tiveram sua importância diminuída.

Para a APA (2014) as comorbidades mais comuns às TAS são TDAH, transtornos de comunicação, transtorno de desenvolvimento da coordenação, transtorno do espectro autista, transtornos de ansiedade, transtornos depressivos e bipolar.

Segundo a ABD (2012) é muito comum que os indivíduos com dislexia (*déficit fonológico*) apresentem deficiência e comorbidades em outras áreas cognitivas e acadêmicas como a atenção (desatenção), a matemática, a soletração e a expressão escrita.

Teles (2008) além do *déficit fonológico*, dificuldades na memória auditiva e visual e na automatização, destaca também entre os disléxicos as perturbações de atenção (TDAH do tipo desatento) e acrescenta perturbações específicas de linguagem, perturbações de coordenação motora, além de perturbações de comportamento, de humor, de oposição e desvalorização da autoestima.

Algumas dessas comorbidades podem também ser entendidas, a nosso ver, como uma decorrência em cascata do comprometimento da habilidade em leitura atingindo outros setores, incluindo outras habilidades acadêmicas e estados emocionais.

AAPA (2014) afirma a origem genética dos transtornos de aprendizagem, apontando alta correlação familiar, principalmente entre parentes de primeiro grau. Autores como Teles (2008) também afirmam que, no caso do transtorno de leitura (denominado pela autora de dislexia) tratar-se-ia de perturbação com componente genético, uma vez que já teriam sido localizados os cromossomos envolvidos nas complexas manifestações clínicas do quadro, a saber, os cromossomos 2p, 3p-q, 6p, 15q e 18p.18. As manifestações geradas para os alelos de risco incluem os *déficits* de leitura, de processamento fonológico entre outros. Tais alelos de risco para dislexia gerariam uma série de manifestações clínicas complexas, entre eles *déficits* de leitura, de processamento de trabalho e outros como memória de trabalho, capacidade de nomeação rápida, coordenação sensoriomotora, automatização e processamento sensorial precoce.

Fonseca (1984) não chega a mencionar a existência de genes, mas assume a existência de herdabilidade genética dos transtornos de aprendizagem, como a dislexia e cita inúmeros estudos a respeito realizados com famílias, incluindo estudos com gêmeos monozigóticos.

Fatores genéticos tendem a ser muito valorizados por autores da área e é possível que tenham um papel importante, mas o modo como interagem com o entorno certamente é mais complexo do que se possa supor. E é certo que sempre existe uma combinação de fatores genéticos e ambientais para qualquer característica humana complexa. Qual o interesse dos estudos genéticos sobre os transtornos de aprendizagem de leitura para a intervenção? Certamente a identificação da causa é importante, mas nesse caso é uma causa que não pode ser controlada, exceto identificada, para fins de diagnóstico e intervenção precoce.

Fonseca (1984) menciona a semelhança desse raciocínio em analogia à questão da deficiência intelectual, cuja manifestação sempre irá depender de inúmeros fatores de ordem genética (autônoma recessiva ou de anormalidade cromossômica), bem como da combinação de fatores genéticos e ambientais. O comportamento do sujeito será influenciado pelo seu potencial genético? Sim. Mas também pelo ambiente do qual ele faz parte, no qual ele se desenvolve, se socializa, sendo que algumas características são sempre mais dependentes de características genéticas do que outras. A inteligência e o potencial para aprender certamente serão sempre características multideterminadas.

No que se refere aos transtornos de aprendizagem de leitura, os estudos citados por Fonseca (1984) com gêmeos monozigóticos apontam indiscutivelmente para o papel da genética na presença do transtorno, de modo mais relevante do que o ambiente pós-natal. Estudos de correlação familiar apenas, não seriam conclusivos, uma vez que os poucos hábitos de leitura, baixas aspirações culturais, fracos interesses acadêmicos e atitudes negligentes quanto à escola poderiam ser herdados por outras vias, como a modelação e o reforçamento estabelecido por contingências familiares.

Apesar do papel respeitável da transmissão biológica da dislexia, não gostaríamos sob nenhuma hipótese de parecer pessimistas quanto às possibilidades de minimização do problema via ambiente socioeducativo, principalmente com as intervenções adequadas advindas de diagnóstico correto e precoce.

Apesar da origem genética, segundo a APA (2014), não há marcadores biológicos conhecidos de diagnóstico de TAs. Indivíduos com transtorno de aprendizagem apresentam alterações circunscritas no processamento cognitivo e na estrutura e funcionamento cerebral (sem especificar quais). Apesar das asserções acima efetuadas, afirma, entretanto, que testes cognitivos, neuroimagem ou testes genéticos não são úteis para o diagnóstico no momento atual. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência ou exatidão

Entre TAs e QI não há relação direta, exceto o fato de que a presença de retardo intelectual ou atraso geral de desenvolvimento deve ser excluído, descartado. Em outras palavras, a inteligência medida em testes de QI não verbal deve ser mediana ou superior,

para satisfazer o critério diagnóstico D proposto pela APA (2014). O teste de QI a ser utilizado deve ser não verbal, pelo fato de as habilidades implicadas no transtorno dependerem de capacidades linguísticas do sujeito, que podem estar prejudicadas.

Já uma dificuldade de aprendizagem que não seja transtorno, pode ser originada por rebaixamento de QI, como por exemplo, nos casos de Síndrome de Down, em que existe um claro comprometimento intelectual por razões biológicas. No entanto, o diagnóstico nesse caso não pode ser de transtorno de aprendizagem, por não satisfazer os critérios diagnósticos para transtorno de aprendizagem e sim para retardo intelectual ou atraso geral de desenvolvimento intelectual, gerando desempenho escolar em desacordo com idade cronológica e, por vezes, com o nível de escolaridade, porém, em acordo com o nível de inteligência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma multiplicidade de fatores atuando em conjunto para produzir o amplo espectro de dificuldades e transtornos de aprendizagem existentes. Não existe definição consensual acerca de dificuldades e transtornos de aprendizagem, porém, a grande maioria, atribui a causa ou determinantes dos transtornos a fatores relacionados ao indivíduo, principalmente prejuízos neurobiológicos, como o funcionamento atípico das regiões temporo-parieto-occipitais que ocasionam falhas no sistema de linguagem (ausência de estabelecimento de relação grafema-fonema), também conhecidas como *déficit* fonológico, entre outras consequências. Causas genéticas também são assumidas como fatores relacionados ao indivíduo que tem dificuldade.

As causas externas ao indivíduo como as sociais, culturais e pedagógicas são menos referidas. Numa abordagem analítico comportamental o mais importante é entender as condições em que se dá a aprendizagem da leitura, escrita e matemática, pois a alteração de tais condições de forma a planejar ensino que atenda às necessidades do aluno, trará o diferencial em relação a possibilidade de aprendizagem. É com o indivíduo com sua conformação biológica e cultural particular que teremos que interagir enquanto profissionais de educação, de modo a produzir o melhor ensino.

Informações e mitos sobre prevalência dos transtornos de aprendizagem; relação entre transtornos de aprendizagem e comorbidades, predisposição genética, fatores ambientais e outros associados aos transtornos de aprendizagem, relação entre TAs e Quociente de Inteligência (QI), também são discutidos, concluindo-se que a habilidade de leitura afeta todas as demais, como pré-requisito para a consecução de inúmeras outras habilidades acadêmicas. O Quociente de inteligência não é um fator determinante de transtornos de aprendizagem, embora possa ser um fator relacionado as dificuldades de aprendizagem.

Embora os termos sejam utilizados de modo quase indiscriminado, não se pode dizer que transtornos, distúrbios, problemas ou dificuldades de aprendizagem tenham sempre o mesmo significado, devendo-se tomar o cuidado de circunscrever o que se entende pelo fenômeno referido ou ao que o interlocutor se refere, seja em termos de definição, seja em termos de atribuição de determinantes.

É importante que o professor saiba que transtornos de aprendizagem, entre outros transtornos de neurodesenvolvimento, são decorrentes de funcionamento atípico do cérebro (CUNHA, 2012), o que demanda uma formação continuada que promova formas diferenciadas de ensino. Sugerimos para futuros estudos o foco em formações para professores que possibilitem todas as informações possíveis a respeito de tais transtornos, para o desenvolvimento de práticas de ensino, dada a necessidade de o público em questão ter acesso a um ensino que atenda às suas necessidades tanto do ponto de vista científico, pedagógico quanto da legislação (BRASIL, 2021).

REFERÊNCIAS

- ABD – Associação Brasileira de Dislexia. Evolução e Comparação com a Definição original: A Nova Definição da Dislexia (Tradução e adaptação do “Annals of Dyslexia” por Nico, M. Ângela N. e de Souza, José Carlos F.) V. 53, 2012. Disponível em http://www.dislexia.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=158:a-nova-definicao-de-dislexia&catid=31:publicacoes-cientificas&Itemid=112 Acessado em 24/09/2012.
- apa - American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author, 2002.
- apa - American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Lei No. 14.254 de 30 de Novembro de 2021. Brasília, 30 de novembro, de 2021.
- CUNHA, Eugênio. Práticas Pedagógicas para Inclusão e diversidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- DE ROSE, J. C. Análise Comportamental da Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, v. 1, n. 1, 29-50, 2005.
- FONSECA, V. da. Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias, 1984.
- FSP - FOLHA DE SÃO PAULO. ENTREVISTA DA 2ª - TELMA WEISZ e FERNANDO CAPOVILLA: Decisão do MEC de rever os métodos de alfabetização abre um forte debate entre as duas correntes Construtivismo x Método Fônico, 2006 (Por Antonio Gois). <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0603200612.htm> acessado em 06/10/2009.
- GARCÍA, J. N. Manual de Dificuldades de Aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- LYON, R, SHAYWITZ, S e SHAYWITZ, B. A (2003). A Definition of Dyslexia. Annals of Dyslexia; (Published by The International Dyslexia Association). v.53, n. 1, p. 1-14.
- ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. Acta Paulista de Enfermagem, 20(Acta paul. Enferm., 2007 20(2)), v–vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso 11 mar. 2023
- SOUZA, D. G. e DE ROSE, J. C. Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. Acta Comportamental, v.14, n.1, p. 77-98, 2006

SILVARES, E.F.M. O papel preventivo das clínicas-escola de Psicologia em seu atendimento a crianças. *Temas em Psicologia*, 2, 87-97, 1993.

SILVARES, E. F. de M. (org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000, Vol. 1.

STROMER, R.; MACKAY, H.A.; STODDARD, L.T. Classroom applications of stimulus equivalence technology. *Journal of Behavioral Education*, 2, p. 225-256, 1992.

SOUZA, Beatriz de Paula (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. *Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Edicon, 1986~

SIDMAN, M. Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 14(1), 5- 13, 1971. <https://doi.org/10.1044/jshr.1401.05>

TELES, Paula. Dislexia: Como identificar? Como Intervir? *Psicopedagogia On line*. <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1050> publicado em 07/05/2008 e acessado em 08/05/2008

Os desafios da educação profissional técnica de nível médio diante da implementação do “novo” ensino médio

The challenges of technical professional education at secondary level in the face of the implementation of the “new” secondary education

Níliá Feitosa de Alencar

Mestre em Educação e Graduada em Direito e Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7402-0264>

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar o atual cenário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no contexto das reformas educacionais do Brasil advindas a partir da vigência da Lei nº 13.415/17 que implantou o “Novo Ensino Médio”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, realizada a partir da revisão de literatura e da análise das orientações e documentos oficiais que norteiam o Ensino Médio e a Educação Profissional no país. Concluiu-se que, desde 2016, está em andamento um processo regressivo de reforma do ensino médio, culminando com a própria “reforma” da educação profissional técnica de nível meio, sob a perspectiva pragmatista, sustentada por novos instrumentos jurídico - normativos que, conservando seu viés ideológico, tentam reduzir suas lacunas, impedindo sua “revogação” pela sociedade brasileira.

Palavras-chave: ensino médio. educação profissional. reforma.

ABSTRACT

This work aims to investigate the current scenario of Secondary Technical Professional Education (EPTNM) in the context of educational reforms in Brazil arising from the validity of Law nº 13.415/17 which implemented the



“New Secondary Education. This is research with a qualitative approach, of a bibliographic and documentary nature, carried out based on a literature review and analysis of the guidelines and official documents that guide Secondary Education and Professional Education in the country. It was concluded that, since 2016, a regressive process of reform of secondary education has been underway, culminating in the “reform” of secondary-level technical professional education itself, from a pragmatist perspective, supported by new legal and normative instruments that, while preserving their ideological bias, try to reduce their gaps, preventing their “revocation” by Brazilian society.

Keywords: high school. professional education. remodeling.

INTRODUÇÃO

No ano de 2016, no âmbito de um cenário de contrarreformas levadas a efeito pelo governo do então presidente Michel Temer, a educação brasileira sofreu um novo processo de ruptura com a atual Reforma do Ensino Médio, imposta pela Medida Provisória (MP) nº 416/2016 e convalidada pela Lei nº 13.415/2017, conhecida como “Novo Ensino Médio”.

Em decorrência desse novo marco legal, foram editadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 03/2018), assim como Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), via Resolução CNE/CP nº 01/2021.

Também integram a atual reforma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Resolução CNE/CEB nº 04/2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica (BNCC Formação - Resolução CNE/CP nº 02/2019) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT - Resolução CNE/CEB nº 02/2020).

A atual reforma do ensino médio promoveu diversas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/1996, mudando significativamente a estrutura do Ensino Médio no país e acarretando importantes consequências para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Assim, embora a Lei nº 13.415/2017 não tenha modificado a seção 35-A da LDB/1996, que discorre a respeito “da educação profissional técnica de nível médio”, ela trouxe transformações para essa modalidade de ensino, ao estatuir a formação técnica e profissional como um dos possíveis itinerários formativos no Ensino Médio (artigo 36, inciso V da LDB).

Conforme a portaria nº 521, de 13 de julho de 2021¹, que institui o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio, a efetivação da atual reforma deveria iniciar em 2022, de forma progressiva, com as 1ª séries do Ensino Médio. Em 2023 com as 1ª e 2ª séries e completando o ciclo de implementação nas três séries do ensino médio em 2024 (Brasil, 2021a).

A maioria das unidades da federação iniciou o processo de implementação do Novo Ensino Médio em 2022, por meio do projeto das escolas - pilotos. Neste sentido, a partir deste ano (2023), pode-se verificar mais concretamente as repercussões da atual reforma

¹ Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf>. Acesso em 02 out. 2023.

na educação brasileira e, em especial, sobre a educação profissional, objeto de estudo deste trabalho.

Nesse sentido, dando continuidade aos estudos iniciados em 2020, sobre a atual reforma do ensino médio, intitulado “Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão”, este trabalho tem por objetivo analisar as implicações da atual reforma do ensino médio sobre a Educação Profissional de Nível Médio (EPTNM) no atual contexto de implementação da referida política.

Para isso, desenvolveu-se uma investigação exploratória, de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, tendo como ponto de partida a revisão de literatura de trabalhos científicos desenvolvidos no período de 2020 a 2023 e análise das orientações e documentos oficiais que norteiam o ensino médio e a educação profissional no país, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – DCNGEPT (2021).

O texto inicia, apresentando uma contextualização da atual reforma do Ensino Médio, abordando sua gênese. Posteriormente, analisa suas implicações para a educação nacional e, especificamente, para a EPTNM, ressaltando os possíveis impactos na formação dos estudantes. Em seguida, apresenta resultados de alguns estudos realizados no período de 2020 a 2023 sobre possíveis repercussões do “Novo” Ensino Médio sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Finaliza apresentando algumas considerações e sugestões de estudo.

GÊNESE DA ATUAL REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

A origem da atual reforma remonta ao ano de 2013 com o Projeto de Lei nº 6.840/2013 (PL 6.840/2013), fruto do relatório desenvolvido pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados.

De autoria do então deputado Reginaldo Lopes (PT), o PL 6.840/2013 propunha a reformulação do Ensino Médio a partir das seguintes medidas: instituição da jornada de tempo integral; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas, sendo que no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases; Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas, jornada diária mínima de três horas e mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; obrigatoriedade da inclusão de temas transversais no currículo; exigência que as avaliações e processos seletivos de acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno e formação de professores por áreas do conhecimento (Brasil, 2013).

O PL nº 6.840/2013 foi bastante questionado por pesquisadores que discutiam o Ensino Médio. Entretanto, apesar das numerosas críticas, consubstanciou-se na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, impondo uma reforma na última etapa da educação básica.

A Medida Provisória nº 746/2016 foi objeto de inúmeros protestos e mobilizações sociais em virtude da forma autoritária como foi imposta, impossibilitando um processo

de discussão consistente com a sociedade, e do seu conteúdo, pois ao dispor sobre o funcionamento, a estrutura e o currículo do ensino médio, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, resultado de um amplo debate com a sociedade.

Em suma, as principais proposições da MP nº 746/16 foram: fragmentação dos currículos em dois momentos distintos, um destinado à formação básica comum e outro subdividido em cinco itinerários formativos, dos quais o estudante escolheria um; ampliação da carga horária do ensino médio para 1.400 horas anuais, vinculação dos currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possibilidade de realização de parcerias com o setor privado para a oferta do itinerário formação técnica e profissional; permissão de contratação de docentes pelo ‘notório saber’, dentre outras.

Apesar de ser objeto de inúmeras críticas, a MP nº 476/2016 foi aprovada no plenário da Câmara dos Deputados no dia 13.12.2016 e, posteriormente no Senado, no dia 08.02.2017, na forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 3.134/2017 que, após sanção do então presidente Michel Temer, no dia 16.12.2017, converteu-se na Lei nº 13.415/2017, materializando a atual reforma do Ensino Médio, também denominada de “Novo” Ensino Médio.

Analisando a amplitude dessa política, Araújo (2019) ressalta que:

Por alterar um conjunto de leis, trata-se de “profunda reforma na educação básica nacional, em particular no Ensino Médio, com repercussões sobre as finalidades da educação nacional, sobre a organização curricular dessa etapa de ensino, bem como sobre o trabalho pedagógico, o financiamento da educação básica, o trabalho docente e o futuro profissional dos egressos dessa etapa de ensino” (Araújo, 2019, p. 55).

Conforme se pode perceber, trata-se de uma profunda ruptura na educação nacional, com desdobramentos em várias dimensões; estrutura, funcionamento e currículo do ensino médio, organização do trabalho pedagógico, formação docente, educação profissional, dentre outras.

A Lei nº 13.415/2017 regulamentou a quase totalidade das disposições relativas à MP nº 476/2016. Entretanto, seu texto apresenta algumas inovações, em decorrência das modificações ocorridas durante o seu processo de tramitação.

Para implementação da referida reforma foi criado o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio pela Portaria nº 649/2018 (complementada pela Portaria nº 1.024/2018), que consiste em prestar apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio; apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 201822 (MEC, 2018b).

Também foi elaborado um Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018) pelo MEC junto com CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação.

Por fim, destaca-se que a atual reforma do ensino médio faz parte de uma conjuntura político-social bastante regressiva, baseada no retorno da implementação da lógica neoliberal no Estado e nas políticas sociais (Alencar, 2020). Esse processo ainda está em andamento, com a criação de novos instrumentos legais e normativos que visam dar suporte a atual reforma, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Técnica (DCNGEPT), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica (BNCC-Formação) e da quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Também se insere neste contexto o projeto de lei PL nº 5.230/2023, proposto pelo governo federal, no final de outubro deste ano, redefinindo a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil ao propor as seguintes alterações no “Novo” Ensino médio: a) Retomada das 2.400 horas de Formação Geral Básica (FGB); no caso dos cursos técnicos, serão 2.100 horas de disciplinas básicas e, pelo menos, 800 horas de aulas técnicas; b) Obrigatoriedade das disciplinas de língua espanhola, história, geografia, química, física, biologia, matemática, língua portuguesa e língua inglesa em todo o ciclo do ensino médio; c) Conversão dos itinerários formativos em Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos; d) Criação de parâmetros nacionais para os percursos para evitar desigualdades e desestímulo aos estudantes; e) Vedação da oferta da Formação Geral Básica por meio da educação à distância; e) Proibição de profissionais com notório saber de ministrar aulas (Brasil, 2023).

Apesar de retificar alguns aspectos que representam verdadeiros retrocessos na educação nacional, o PL nº 5.230/2023 desconsidera questões centrais, objeto de críticas e reivindicações por parte de estudiosos e profissionais da educação brasileira, como o modelo fragmentado de formação, a vinculação obrigatória dos currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a concepção pragmática de formação profissional e a possibilidade de parcerias com a iniciativa privada para oferta e gestão da educação pública.

IMPLICAÇÕES DA ATUAL REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO PARA A EPTNM

Nesta seção, analisa-se as principais modificações trazidas pela atual reforma do Ensino Médio à educação nacional, especificando seus desdobramentos em relação ao Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Fragmentação da formação técnica da formação geral

Uma das principais mudanças promovida pela Lei nº 13.415/2017 foi a segmentação do Ensino Médio em duas partes: um referente à formação geral básica, regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra aos chamados “itinerários formativos”, conforme se observa no art.36 da LDB/1996:

Art. 36: O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular, que define os “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”, é dividida em quatro áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 1996).

Já os itinerários formativos, “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares”; além das áreas comuns à BNCC, também apresentam a possibilidade de um quinto caminho: a da formação técnica e profissional (Brasil, 1996). Deste modo, a educação profissional apresenta-se como um dos itinerários possíveis do Ensino Médio, compondo o seu currículo.

É importante ressaltar que a proposta dos itinerários formativos foi sustentada pelo governo sob o argumento de que, o ensino médio, possuindo muitas disciplinas, não era atrativo para os jovens, “tornando-se viável o agrupamento das disciplinas em cursos diversos, para que os estudantes pudessem escolher, após terem cursado parte do núcleo comum” (Cunha, 2017, p. 378 e 379).

Os itinerários formativos são definidos pelo artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como

Art. 6º: Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos **ou** para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018ª, grifo nosso).

A redação deste dispositivo deixa claro que os itinerários formativos são duais e excludentes, estando voltados para aprofundar os conhecimentos e preparar os estudantes para o prosseguimento nos estudos ou para capacitá-los para o mundo do trabalho, conforme destaca Piolli & Sala (2021).

Assim, apesar de ter uma equivalência formal com os demais itinerários do Ensino Médio, “a formação técnica e profissional forma um caminho próprio e apartado dos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio consubstanciados nas áreas de conhecimento da BNCC” (Piolli; Sala, 2021, p. 07).

Ramos (2020) também destaca a fragmentação/desintegração da formação técnica com relação à formação geral:

Enquanto cada área de conhecimento apresenta um respectivo itinerário interligado a essa área, o itinerário de formação técnica aparece “solto”, ou seja, sem qualquer ligação com as áreas de conhecimento, quando na perspectiva da integração, esse itinerário (assim chamado na perspectiva da lei, já que a organização por itinerários contradiz a perspectiva da integração/omnilateralidade) deveria estar interligado a todas as áreas de conhecimento, pois a formação profissional prescinde de toda base científica para que se constitua como formação integral. (Ramos, 2020).

Por sua vez, Sandri (2017, p.5) considera que a organização por itinerários formativos na atual reforma parte do mesmo princípio curricular de organização da ‘formação por ramos’ da Reforma Capanema de 1940 e, desta forma, fragmenta o processo de formação do jovem e não possibilita o acesso ao conhecimento de todas as áreas da ciência.

Assim, na organização curricular do “Novo” Ensino Médio, os conhecimentos e saberes são tratados de forma isolada e desconexa, consolidando uma tradição que dicotomiza a capacitação técnica e a formação humana.

Ressalta-se que o Projeto de Lei nº 5230/2023, que tramita na Câmara dos Deputados desde outubro/2023, pretende converter os itinerários em percursos de aprofundamento e integração de estudos, os quais serão compostos por componentes curriculares de, no mínimo, três áreas de conhecimento. Segundo a proposta, os percursos de aprofundamento e a integração de estudos poderão ser articulados com a formação técnica profissional na forma de cursos de qualificação profissional, quando houver aderência por parte dos/as estudantes (Brasil, 2023).

Desenvolvimento de uma nova forma de articulação Ensino Médio – Educação Profissional

Além da fragmentação da educação técnica da formação geral, outro aspecto que merece consideração é a carga horária prevista para cada um desses segmentos. O § 5º do artigo 35-A da LDB 9.394/1996 estatui que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Considerando a extensão da carga horária anual para o mínimo de três mil horas, conforme estabelecida pela reforma (art. 24, §1º, LDB 9394/1996)), o Ensino Médio contemplará, no máximo, 1.800 horas de formação geral básica ou BNCC e, no mínimo, 1.200 horas para os itinerários formativos, totalizando 3.000 horas².

Segundo Piolli & Sala (2021), a inserção da Educação Profissional como um itinerário formativo do Ensino Médio estabeleceu uma nova forma de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: o esquema BNCC (de, no máximo, 1.800 horas) + itinerário de formação técnica e profissional (seja em cursos técnicos ou cursos de qualificação profissional).

A Reforma do Ensino Médio criou uma forma de articulação entre formação geral e formação profissional ainda mais aligeirada, já que não se dá pela articulação da “formação geral do estudante” com a “preparação para o exercício de profissões técnicas”, como ainda podemos ler no artigo 36-A da LDB, mas entre a Base Nacional Comum Curricular e cursos técnicos ou cursos curtos de qualificação profissional (Piolli; Sala, 2021, p. 21).

Conforme ressalta os supracitados estudiosos, essa nova forma de articulação (BNCC + itinerário de formação técnica e profissional) passa a ser a medida das demais, de modo que tanto os cursos integrados quanto os concomitantes terão que se adaptar a essa estrutura e organização. De fato, é o que se depreende da análise dos dispositivos da DCNEPTNM (2021):

Art. 16: [...] os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio:

I - Integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

² Ressalta-se que há um projeto de lei (PL nº 5.230/23), proposto pelo governo federal tramitando na Câmara dos Deputados que propõe recompor as 2.400 horas anuais para as disciplinas obrigatórias e sem integração com curso técnico. No caso dos cursos técnicos, seriam 2.100 horas de disciplinas básicas e, pelo menos, 800 horas de aulas técnicas.

II - Concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;

III - Concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e

IV - Subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

§ 1º A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos, I, II e III deste artigo (Brasil, 2021b).

Pelo disposto no parágrafo 1º do artigo em comento, verifica-se o estabelecimento de uma equivalência entre as formas concomitante, concomitante intercomplementar e integrada com a formação profissional como um itinerário formativo da Reforma do Ensino Médio, evidenciando que as formas concomitantes e integrada podem ser ofertadas simplesmente como itinerário de formação técnica e profissional, conforme o esquema BNCC (de, no máximo, 1.800 horas) + cursos profissionalizantes (técnicos ou de qualificação profissional) totalizando o mínimo de 3.000 horas. Tal conclusão também se depreende da análise do § 1º, Art. 36, das DCNGETNM (2021).

§ 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB (Brasil, 2021b).

Esfacelamento do itinerário formação técnica profissional

Uma das grandes rupturas provocadas pela nº Lei 13.415/2017 foi a fragmentação da formação geral da educação técnica, ficando esta no âmbito daquela como um dos possíveis percursos. No que tange à organização do itinerário formação técnica e profissional, o art. 15 das DCNGEPT (2021) dispõem que:

Art. 15: A educação profissional técnica de nível médio abrange:

I - Habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico;

II - Qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e

III - Especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada.

§ 1º Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos.

§ 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho (Brasil, 2021b).

O dispositivo legal permite que o itinerário formação técnica e profissional possa ser desenvolvido de formas distintas, tanto por meio de habilitação profissional (por meio de um curso técnico estruturado) quanto da qualificação profissional, a partir de cursos curtos de qualificação profissional (FICs).

De acordo com as informações colhidas no site do Ministério da Educação³, a “habilitação profissional” compreende os cursos técnicos, regidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), com carga horária entre 800 e 1.200 horas; os quais podem ser estruturados com diferentes arranjos curriculares, possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica. A qualificação profissional abrange os cursos que se integram à organização curricular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio, compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino. São denominados de “unidades” ou “módulos e correspondem a saídas intermediárias do plano curricular com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação, conforme dispõe o art. 26, § 3º da Resolução CNE/CP nº1/2021:

Art. 26, § 3º: A carga horária mínima para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico é de 20% (vinte por cento) da carga horária mínima prevista para a respectiva habilitação profissional, indicada no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo (Brasil, 2021b).

A qualificação profissional apresenta-se, portanto, como uma “saída intermediária” dos cursos de habilitação profissional e que tem como exigência 20% da carga total de um curso técnico ou habilitação profissional.

Analisando essa configuração da EPTNM, Piolli & Sala (2021, p.10-11) ressaltam que “o itinerário de formação técnica e profissional terá, pelo menos, dois caminhos que não são apenas distintos, mas hierarquicamente desiguais”, ou seja, por meio de cursos técnicos ou de qualificação profissional (FICs):

Os estudantes poderão cumprir o itinerário de formação técnica e profissional fazendo vários pequenos cursos de qualificação profissional que não buscam promover “o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços” como propõem os cursos técnicos, mas que objetivem apenas “propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho” em cursos curtos de qualificação profissional, conforme as definições dadas pelo MEC (Piolli; Sala, 2021, p. 10-11).

A possibilidade do itinerário formação técnico profissional ser oferecido por meio de diferentes arranjos e saídas intermediárias mostra-se bastante preocupante, pois poderá ocasionar o aligeiramento da educação profissional dos estudantes, resultando numa formação precária, simplista, sem o condão de preparar os estudantes para o mundo do trabalho ou para dar continuidade aos estudos. Trata-se, portanto, de uma forma precarizada de formação para o trabalho no contexto da educação básica.

Configura-se, conforme aponta Piolli & Sala (2021) na “dualidade da dualidade”, reafirmando a história dualidade formação geral versus educação profissional, característica da última etapa da educação básica.

³ Disponível em: [Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://educ.brasil.gov.br/). Acesso em 10 out. 2023.

Ramos (2021) liga essa fragmentação na educação básica (educação geral + itinerários formativos) e no âmbito da própria educação profissional aos preceitos do Decreto nº Decreto 2.208/2007:

A habilitação técnica obtida a partir [...] da certificação do ensino médio, mais uma formação vinda do somatório de qualificações de curta duração, com a possibilidade das saídas intermediárias. Na verdade, o que se tem aqui é uma recuperação do que foram preceitos apresentados pelo Decreto 2.208, desdobrados depois nas respectivas diretrizes de ensino médio e da educação profissional [...] na época era o ensino em módulos, a organização do currículo era em módulos, inclusive encontramos definições muito semelhantes como “unidades curriculares autônomas”, isso vai aparecer nas diretrizes também. (Ramos, 2021)

E acrescenta que essa forma fragmentada, parcelada de educação impede o desenvolvimento de uma base científico-cultural necessária à formação na perspectiva da omnilateralidade (Ramos, 2021).

Incentivo à descolorização do ensino médio e da educação profissional

A Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, incluiu na LDB/1996 a seguinte redação no parágrafo 11 do artigo 36:

Art. 36, §11: Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - Demonstração prática;

II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 1996).

Com este dispositivo legal, a LDB 9394/1996 enumerou um conjunto de medidas para o cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, tais como: realização de parcerias com outras instituições, uso da educação a distância, reconhecimento de competências e experiências adquiridas fora de instituições escolares e possibilidade de se considerar as atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; os cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais e os estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras, o que nos leva a concluir que o currículo escolar do Ensino Médio não precisa mais ser integralizado na instituição a qual o estudante está vinculado, uma vez que os diferentes arranjos curriculares do Ensino Médio poderão ocorrer através da externalização de parte das exigências curriculares, conforme aponta Piolli & Sala (2021).

Assim, a oferta do itinerário formação técnica e profissional poderá ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, conforme ratificado nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018):

Art. 18: § 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018a).

O § 6º do art. 15 desse mesmo estatuto legal acrescenta que essas parcerias também poderão se dar “com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados” (Brasil, 2018a).

Para Piolli & Sala (2021, p. 13), “essas parcerias abrem espaço para uma verdadeira desescolarização do currículo do Ensino Médio e da formação profissional”.

No que tange ao processo de certificação do Ensino Médio⁴, tem-se que a emissão do certificado de conclusão do Ensino Médio é de responsabilidade da instituição de ensino de origem do estudante; mas as “organizações parceiras” poderão “emitir certificados, diplomas ou outros documentos comprobatórios das atividades concluídas sob sua responsabilidade”, os quais deverão [...] ser incorporados pela instituição de origem do estudante para efeito de emissão de certificação de conclusão do ensino médio” (Brasil, 2018a).

Quanto à certificação do itinerário formativo profissional, as DCNGEPT (2021) especificam que:

Art. 50: Caberá à instituição de ensino responsável pela conclusão do itinerário formativo do curso técnico expedir o correspondente diploma de técnico de nível médio, a partir do aproveitamento de estudos prévios desenvolvidos inclusive em outras instituições e redes de ensino públicas ou privadas, observado o requisito essencial de conclusão do Ensino Médio (Brasil, 2021b).

Por sua vez, as certificações intermediárias de qualificação profissional poderão ser emitidas pelas instituições parceiras independentemente da conclusão dos requisitos curriculares do Ensino Médio, conforme disposição DCNGEPT (2021):

Art. 49, § 2º: Ao estudante que concluir a unidade curricular, etapa ou módulo de curso técnico ou de superior de tecnologia, com terminalidade que caracterize efetiva qualificação profissional técnica ou tecnológica, para o exercício no mundo do trabalho, será conferido certificado de qualificação profissional correspondente, no qual deve ser explicitado o título obtido e a carga horária da formação, inclusive quando se tratar de formação técnica e profissional prevista no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.364/1996 (Brasil, 2021b)

Assim, a habilitação técnica de nível médio fica condicionada à conclusão do Ensino Médio e, para a qualificação profissional, como saída intermediária, não é exigida a conclusão do Ensino Médio para sua certificação; apenas a conclusão de sua “unidade curricular, módulo ou etapa” de forma autônoma.

A Lei 13.415/2017 também colocou a educação a distância (EaD) como uma das formas de se cumprir as exigências curriculares do Ensino Médio. Como decorrência, a LDB /1996 em seu art. 36, §11 dispõe que “os sistemas de ensino poderão (...) firmar convênios

⁴ As DCNEM (2018a) definem certificação profissional como o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB.

com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”, estabelecendo, entre outras formas de comprovação, “cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (Brasil, 1996).

No que tange a EPTNM, a Resolução CNE/CP nº 01/ 2021 em seu artigo 26 dispõe que:

§ 5º Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária, o plano de curso técnico, ofertado na modalidade presencial, pode prever carga horária na modalidade a distância, até o limite indicado no CNCT, ou em outro instrumento que venha a substituí-lo, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.

§ 6º Os cursos oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EaD), com exceção dos cursos na área da Saúde, que devem cumprir carga horária presencial de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento), devem observar as indicações de carga horária presencial indicadas no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo (Brasil, 2021b).

Destaca-se que, com exceção dos cursos da área da Saúde, as DCNGEPT (2021) não estabeleceram um limite para o uso da EaD, relegando para o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) ou outro instrumento que venha a substituí-lo, conforme o supracitado dispositivo legal.

Cabe ressaltar que, contrariamente às possibilidades de uso da EAD na Educação Básica introduzidas pela atual reforma, o PL n. 5.230/23 propõe que a oferta da carga horária destinada à Formação Geral Básica seja feita na modalidade presencial, ressalvadas as exceções previstas em regulamento.

Além das atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas e dos cursos realizados por meio de educação a distância, a atual Reforma do Ensino Médio estabeleceu outras formas de comprovação, para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, como: a) demonstração prática e b) experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar (Brasil, 1996, Art. 36, § 1, I-VI).

Deste modo, passou-se a considerar atividades que se dão fora do ambiente escolar e que poderão ser reconhecidas e certificadas como forma de se cumprir as exigências curriculares do Ensino Médio, abrindo a possibilidade de substituição e equivalência entre as atividades escolares e não escolares. Tal conclusão é ratificada pelo Art. 16, inciso I, das DCNEM (2018), ao dispor que “a critério dos sistemas de ensino, a oferta do itinerário formativo da formação técnica e profissional deve considerar”:

Art. 16:

I - A inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (Brasil, 2018a).

O art. 17, § 12 desse mesmo estatuto legal permite que seja se considere para a integralização curricular do ensino médio “atividades realizadas por seus estudantes em outras instituições, nacionais ou estrangeiras, sejam avaliadas e reconhecidas como parte da carga horária do ensino médio, tanto da formação geral básica quanto dos itinerários

formativos” (Brasil, 2018).

Por sua vez, o Art. 18 das DCNEM (2018) acrescenta que “São os próprios sistemas de ensino que devem estabelecer critérios para reconhecer competências dos estudantes, tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos do currículo, mediante diversas formas de comprovação: I - avaliação de saberes; II - demonstração prática; III - documentação emitida por instituições de caráter educativo (Brasil, 2018a). Especificamente, no que tange à educação profissional, § único desse artigo, dispõe que:

No âmbito do itinerário de formação técnica e profissional, as instituições e redes de ensino devem realizar processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes e competências adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB, conferindo aos aprovados um diploma, no caso de habilitação técnica de nível médio, ou certificado idêntico ao de curso correspondente, no caso de curso(s) de qualificação profissional (Brasil, 2018a).

Assim, de forma análoga à LDB nº 9394/1996 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica estabeleceram a validação da experiência no trabalho como forma de equivalência e cumprimento dos requisitos curriculares e para sua certificação, conforme se observa no artigo 46 da Resolução CNE/CP nº 01/2021:

[...] “para prosseguimento de estudos, a instituição de ensino pode promover o aproveitamento de estudos, de conhecimentos e de experiências anteriores, inclusive no trabalho, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação profissional ou habilitação profissional técnica ou tecnológica” (Brasil, 2021b).

A mesma resolução estabelece o “reconhecimento de saberes e competências”, ao dispor que os saberes adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica e no trabalho podem ser reconhecidos mediante processo formal de avaliação e reconhecimento de saberes e competências profissionais - Certificação Profissional para fins de exercício profissional e de prosseguimento ou conclusão de estudos (Brasil, 2021). E acrescentou no Art. 47, § 1º que:

Art. 47, § 1º: A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e social do estudante, que inclui estudos não formais e experiência no trabalho (saber informal), bem como a orientação para continuidade de estudos, segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar (Brasil, 2021b).

Assim, conforme depreende-se da análise dos supracitados dispositivos legais, em decorrência da formação técnica e profissional ser um dos itinerários formativos do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021) alcançam o Ensino Médio; da mesma forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) atingem a Educação Profissional de nível médio.

Nesse sentido, conclui-se que a atual reforma do Ensino Médio introduzida pela Lei nº 13.415/2017 acabou provocando uma reforma da Educação Profissional de Nível Médio, conforme alerta Piolli & Sala (2021):

[...] como partes de um único processo de reforma da educação nacional - profissional e básica - decorrente da Reforma do Ensino Médio. Desse modo, o processo de certificação de atividades não escolares da Educação Profissional também é um processo de certificação de atividades não-escolares do próprio Ensino Médio (Piolli; Sala, 2021, p. 20).

Introdução do notório saber

Outro ponto sensível na Lei nº 13.415/2017 e corroborado pelas DCNGEPT é a questão da profissionalização e formação dos professores que deverão atuar na educação profissional. A referida lei adotou o “notório saber” como requisito para ministrar aulas referentes às disciplinas da parte técnica e profissionalizante do currículo, modificando o Art. 61 da LDB nº 9.394/1996 que passou a ter seguinte redação:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (Brasil, 1996).

A lei da Reforma do Ensino Médio, ao valorizar o notório saber como único pré-requisito docente exigido pelas instituições de ensino, desvaloriza a formação docente como uma fonte de conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos que todo professor precisaria desenvolver para atuar no magistério e, portanto, indica um movimento de (des) regulamentação da profissão e da formação docente para EPTNM.

Desta forma, esta política põe em risco toda uma luta histórica dos educadores de valorização da profissão e de construção da identidade social e profissional do docente.

No artigo 53, § 2º, III, as DCNGEPT (2021) enfatizam a experiência da prática docente equivalente a uma licenciatura plena:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de: III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (Brasil, 2021b).

O § 1º desse mesmo dispositivo legal também ressalta que a formação dos professores graduados, mas não licenciados, poderá ser realizada pelos sistemas de ensino em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021)

Nessa perspectiva, podem ser admitidos para atuação na EPTNM os profissionais que tiverem reconhecidos o “notório saber”, conforme explicitado no Art. 54 das DCNGEPT (2021):

Art. 54.: Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (Brasil, 2021b).

Ressalta-se que o supracitado dispositivo legal apenas possibilita que o reconhecimento do “notório saber” seja realizado pelos próprios sistemas de ensino, porém não apresenta os parâmetros e critérios para tal reconhecimento, deixando muitas lacunas e permitindo que cada instituição, a depender de seus interesses e interpretações, elabore processos de inserção e formação docente diferenciados.

Por fim, cabe destacar que há um projeto de lei (PL nº 5.230/23) tramitando na Câmara dos Deputados desde outubro deste ano que tem como uma de suas propostas a revogação do dispositivo da atual reforma que autoriza que profissionais sem formação adequada atuassem na docência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, discute-se resultados de alguns trabalhos científicos que tiveram como objeto de investigação a relação Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo como recorte temporal 2020-2023.

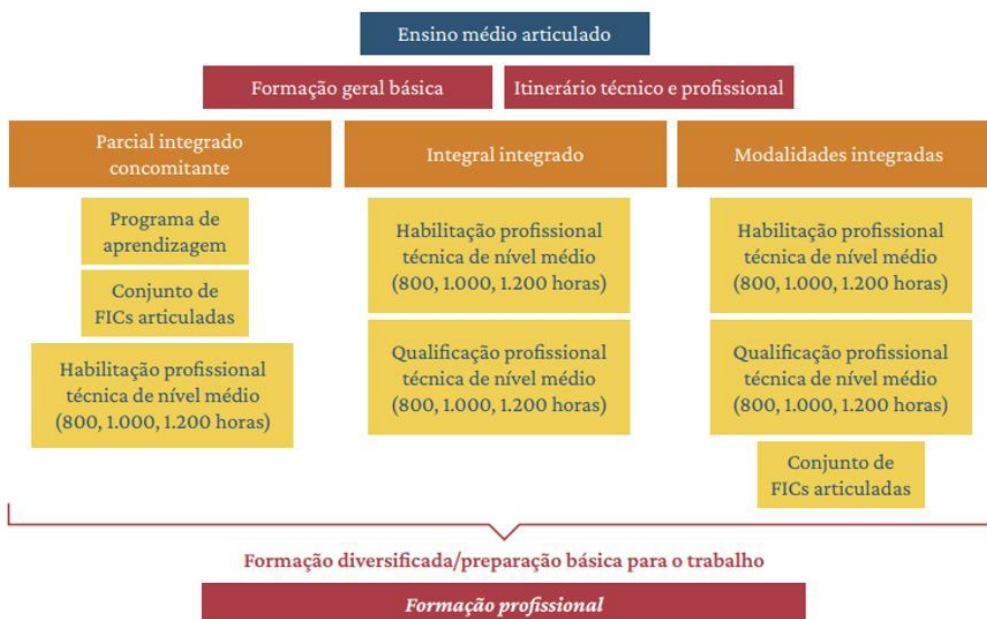
Alencar (2020), ao investigar as repercussões da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) desenvolvida no Estado do Maranhão, concluiu que, até o final de 2019, nenhuma das três instituições investigadas (IFMA, IEMA e Colégio Universitário - UFMA) haviam aderido à atual reforma do Ensino Médio e que embora as unidades plenas do IEMA ainda não tinham aderido, as semelhanças entre o seu modelo educativo e a proposta do Novo Ensino Médio sinalizavam na direção de uma futura adesão ao “Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Cabe ressaltar que, à semelhança da maioria das unidades federativas do Brasil, tal adesão só veio a ocorrer em 2022, tendo por base a nova proposta curricular adotada pelo estado do Maranhão intitulada “Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio”, a qual norteará as propostas pedagógicas de cada unidade escolar.

O Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA (2022) traz como itinerários formativos: a) Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; b) Ciências da Saúde; c) Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas; d) Ciências Humanas e Linguagens, além do itinerário Formação Técnica e Profissional, caracterizado por não apresentar “um foco único e específico, tendo em vista que (...) se configura pela oferta de uma ampla variedade de cursos, a depender dos eixos técnicos considerados e das ofertas definidas em cada uma das escolas” (Maranhão, 2022, p. 66).

O referido documento apresenta as seguintes possibilidades de percursos formativos na educação profissional e técnica na rede pública de ensino do Maranhão:

Figura 1 - Extraído de DCTMA (Maranhão, 2022, p. 148)



O DCTMA (2022) também apresenta a estruturação do aprofundamento de formação técnica e profissional em áreas específicas:

Figura 2 - Extraído de DCTMA (Maranhão, 2022, p. 149)



Segundo a proposta curricular do estado do Maranhão, o componente curricular projeto de vida integrará todos os itinerários formativos do currículo do ensino médio do estado do Maranhão integrando também a carga horária das diversas formas de ofertas do itinerário formação técnica e profissional.

O DCTMA (2022, p.151) também destaca que:

- A carga horária dos aprofundamentos varia conforme o curso técnico, o conjunto de FICs articuladas, incluindo ou não programa de aprendizagem profissional à estrutura curricular.
- No caso de cursos técnicos, recomenda-se que, dentro da carga horária, seja considerado que o estudante possa percorrer formações articuladas à formação geral básica: diversificadas + básica para o trabalho + especificidades do curso + possibilidade de integração a outras áreas do conhecimento, conforme interesses dos estudantes e viabilidade de oferta pelo sistema de ensino (Maranhão, 2022, p.151).

Pioli & Sala (2021), ao analisar a legislação que implementa a Reforma do Ensino Médio nacional, concluíram que a Reforma do Ensino Médio, ao promoverem a substituição da parte da formação geral básica da juventude pela formação profissionalizante, explicita ainda mais a dualidade estrutural entre uma formação voltada para o prosseguimento e aprofundamento dos estudos e outra voltada para o trabalho. E no campo da educação profissional, engendra uma segunda dualidade, denominada por eles de “dualidade da dualidade”, delimitando a distinção entre a formação em cursos técnicos e os cursos curtos de qualificação profissional.

Ao investigarem os mecanismos da reforma que possibilitam a externalização da formação, as parcerias público-privadas, a Educação a Distância e o processo de certificação e reconhecimento de competências adquiridas fora da escola, os supracitados estudiosos concluíram pela ocorrência de um processo de desescolarização tanto no Ensino Médio como na Educação Profissional que poderá colocar em risco a qualidade da formação geral e profissional da juventude brasileira.

Pioli & Sala (2021) também concluíram que, como quatro dos cinco itinerários formativos coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC (representando um aprofundamento das áreas da formação geral) e o itinerário de formação técnica e profissional não tem equivalente na formação geral básica”, os estudantes que cursarem o itinerário de formação técnica e profissional terão maiores dificuldades de acesso à Educação Superior.

Os estudantes que seguirem os itinerários formativos que coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC terão as 3.000 horas de formação com conteúdos que deverão ser cobrados nos exames seletivos para a Educação Superior, ao passo que os estudantes que seguirem pelo itinerário de formação técnica e profissional terão, no máximo, 1.800 horas de formação que tomam por base as “competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (Pioli; Sala, 2021).

Tal posicionamento vai ao encontro dos estudos de Santos *et al.* (2020) que, ao investigarem o lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro concluíram que

A concepção dualística de educação e de currículo não mudou com o surgimento da Lei 13.415 e com a atual BNCC. Seus princípios sustentam os velhos discursos segregados e dualísticos das políticas educacionais, mostrando-nos o quão desafiador ainda será o papel da EPT no atual contexto brasileiro na formação humana integral (Santos *et al.*, 2020).

Pelissari (2023), ao analisar os impactos do atual processo de contrarreformas educacionais brasileiras na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conclui que está em desenvolvimento, desde 2016, uma reforma da EPT brasileira, até aqui, em três etapas, entre os anos de 2016-2018, 2018-2021 e 2021 em diante. Segundo o referido estudioso, a ênfase dada à reforma da EPT tem o objetivo de caracterizá-la como um dos setores que compõem o quadro de contrarreformas neoliberais no Brasil atual, não estando, portanto, a educação profissional isenta de alterações mais profundas no conteúdo de suas políticas.

Silva & Conceição (2023), ao investigar a impacto da reforma do ensino médio nos Institutos Federais de Educação sob a ótica docente, identificou como impactos negativos o aumento/redução da carga horária sem as condições satisfatórias, ausência de estrutura das redes de ensino para manter essa ampliação com qualidade, a redução e a desarticulação entre os conteúdos propedêuticos e o itinerário de formação profissional e

técnica, devido a possibilidade dos discentes ficarem carentes do aprendizado das outras disciplinas, haja vista que uma é complemento da outra no que tange à oferta de uma formação omnilateral. Os referidos autores concluíram que estamos diante, novamente, de um processo de descontinuidade das políticas públicas de educação e que acarretará um impacto nas práticas educacionais vigentes, nos objetivos de aprendizagem e na formação do estudante.

Cesar de Paula & Pereira (2022), ao analisar a legislação pós-golpe de 2016 e seus efeitos na educação profissional e tecnológica, concluíram que instituição dos itinerários formativos é prejudicial em duas frentes: primeiro porque favorece um processo de privatização do ensino profissional e técnico e, segundo, porque esvazia de sentido a missão essencial dos Institutos Federais no fomento dos cursos técnicos integrados de ensino médio. As estudiosas também concluíram que, com a continuidade dessa política, áreas das disciplinas propedêuticas perderão espaço nos currículos dos cursos técnicos integrados e, conseqüentemente, a formação omnilateral do estudante poderá ser abandonada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual Reforma do Ensino Médio disciplinada pela Lei nº 13.4155/217 provocou uma grande ruptura na educação nacional, com sérias repercussões na estrutura e funcionamento do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao provocar: a) a fragmentação e aprofundamento da dualidade educacional, instituídas por meio de uma base nacional comum curricular e itinerários formativos específicos; b) o aligeiramento e precarização tanto da formação geral básica quanto a formação profissional; c) a desvalorização do trabalho e da formação profissional docente com a efetivação do notório saber; d) o fomento à profissionalização precoce dos estudantes; e) a ampliação das formas de certificações intermediárias, etc.

No que tange à educação profissional proposta pela atual reforma, evidenciou-se uma concepção de formação com um viés pragmático e utilitarista, incompatível a ideia de educação integrada defendida, voltada para instrumentalizar, de forma precoce, os estudantes para o mercado de trabalho, com cursos voltados para atender as necessidades imediatas de empregabilidade. Representa, portanto, um verdadeiro retrocesso para a formação dos discentes, comprometendo a própria identidade da Educação Profissional no contexto das políticas educacionais.

No entanto, apesar de todos os elementos regressivos para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a atual reforma já está sendo implementada nos sistemas de ensino estaduais, tendo por base as diretrizes curriculares formuladas por cada unidade federativa visando adequar-se ao conjunto de instrumentos normativos e legais estruturadores da reforma.

O estado do Maranhão redigiu o “Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio” em 2022, adequando sua proposta pedagógica ao “Novo Ensino Médio, estruturando uma proposta de itinerário profissional a partir da oferta de uma ampla variedade de cursos, a depender dos eixos técnicos considerados e das ofertas definidas em cada uma das escolas.

Assim, na maioria dos estados brasileiros, o processo de implementação do Novo Ensino Médio iniciou, em 2022, por meio do projeto das escolas - pilotos, de tal modo que, somente a partir deste ano (2023) é que se pode verificar mais concretamente as repercussões da atual reforma na educação brasileira e, em especial, sobre a educação profissional, objeto de estudo deste trabalho.

Diante da possibilidade de novos elementos advindos das diferentes estratégias de materialização da política do Novo Ensino Médio pelas redes estaduais a partir de 2022 e do atual cenário de “reforma da reforma” levado a efeito por meio do PL nº 5.230/2003, o qual busca redefinir a Política do Ensino Médio, percebe-se que o objeto de estudo deste trabalho – a educação profissional de nível médio no atual contexto de implementação do “Novo Ensino Médio – ainda está em desenvolvimento, o que nos impõe a continuidade dos estudos sobre a materialidade da reforma e suas implicações sobre a educação brasileira e mais, especificamente, sobre a EPTNM.

Nesse sentido, sugere-se como novas propostas de estudos a materialização do “Novo” Ensino Médio no estado do Maranhão, contemplando tanto a rede estadual como a federal, as orientações curriculares produzidas para esse fim e as repercussões dessa proposta nas modalidades de educação profissional técnica de nível médio desenvolvidas por estas redes de ensino.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Nília Feitosa de. Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão. 2020. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3170>. Acesso em 01. nov. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/1087>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Projeto de lei nº 6.840/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL; MEC; CNE. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. MEC. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Documento orientador da Portaria nº 649/2018. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/DocumentoOrientador_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf. Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL. MEC. Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 2021a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 07 out. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei PL 5.230/2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731. Acesso em: 20 set. 2023.

CESAR DE PAULA, J.; PEREIRA, C. A.; As reformas educacionais e as perspectivas da Educação Profissional no Brasil do século XXI. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-21, e13890, jan. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13890>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CUNHA, Luís Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200373&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 ago. 2023.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio: desafios à Educação Profissional. HOLOS, [S.l.], v. 4, p. 261-271, nov. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 01 out. 2023.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Documento curricular do território maranhense: ensino médio / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022. v.2: il. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMA.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 28 out. 2023.

PIOLLI, Evaldo e SALA, Mauro. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Revista Exitus, 2021.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100211#:~:text=Desse%20modo%2C%20os%20estudantes%20que,itiner%C3%A1rio%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%A9cnica%20e. Acesso em: 02 out. 2023.

RAMOS, M. Os impactos da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, na Rede Federal. NEPA-EPE. 17 jun. 2020. 1 vídeo (2h:00min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3yRjTiNfis>. Acesso em: 15 out. 2023.

RAMOS, M. Reflexões sobre as diretrizes curriculares para as EPTNM. [S.l.]: Sinasefe IFMG. 25 nov. 2021. 1 vídeo (1h:41min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TVrD-0jXXUU>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SANDRI, Simone. A Relação do Público-Privado no Contexto do Ensino Médio Brasileiro: em Disputa a Formação dos Jovens e a Gestão da Escola Pública. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná - UFPR, Cascavel, 2016. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2016/d2016_Simone%20Sandri.pdf. Acesso em 24. set. 2023.

SANTOS, Dinelise Sousa; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; MALDANER, Jair José; FILHO, Albano Dias Pereira. O Lugar da Educação Profissional e Tecnológica na Reforma do Ensino Médio em Contexto Brasileiro: Da Lei Nº 13.145/2017 À BNCC. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/9488/pdf/24446>. Acesso em 20 set. 2023.

SILVA, R. A. D.; CONCEIÇÃO, G. L.; O impacto da reforma do ensino médio nos Institutos Federais de Educação: a ótica dos docentes do IF Sudeste MG campus Santos Dumont sobre as mudanças na prática pedagógica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-17, ago. 2023.

Organizador

Dr. Alderlan Souza Cabral

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário – UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>

Índice Remissivo

A

abordagem 39, 63, 64, 65, 66, 67, 75, 77, 93, 95, 100, 105, 110, 116, 117, 123, 125
administrativa 13, 15, 16, 19, 22, 25
alfabetização 35, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59
ambientes educativos 26
aprendizagem 11, 17, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 36, 38, 40, 42, 43, 44, 47, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
avaliação externa 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84

C

comunicação 10
comunidade 10, 13, 14, 15, 17
crianças 32, 33, 35, 37, 38, 40, 41

D

deficiência 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41
deficiência auditiva 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41
democrática 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18
desenvolvimento 11, 16, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 37, 40, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 55, 56
diálogo 10
docente 13, 18, , 23, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 59, 62, 63

E

educação 11, 13, 15, 16, 17, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 63, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
educação profissional 126, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144
educador 11, 26, 27, 28, 29
ensino 10, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 23, 24

ensino-aprendizagem 32, 78, 95, 96
ensino médio 96, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136,
137, 141, 142, 143, 144, 145, 146
escolar 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, , 19, 20, 22, 23,
24, 25
escrita 42, 45, 52, 59
ética 10

F

ferramenta 50, 54, 63, 65, 71, 75, 95, 100, 105, 106,
107, 108
formação de professor 26
formação docente 33, 35, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50,
56, 59
formação do professor 29, 30, 31, 35

G

gestão 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,
23, 24, 25
gestão escolar 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 25,
32, 62, 70, 77
gestor escolar 19, 20, 25
graduação 42, 55, 88, 89, 90, 93

H

habilidade 21, 25, 110, 115, 121, 123
hierarquia 12, 19, 24, 25

I

inclusão 30, 35, 36, 37, 38, 40, 41
instituição 10, 11, 12, 13, 17, 19, 23, 24
instituição de ensino 10
inteligência artificial 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

L

leitura 28, 42, 52, 53, 59, 80, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124
letramento 88, 89, 92, 94
língua portuguesa 74, 76, 78, 79, 95, 103, 109
ludicidade 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108

P

pedagogia 10, 11
pedagógica 10, 11, 12, 13, 14, 26, 29, 30, 31, 32, 37, 43, 44, 47, 48, 53, 56, 57, 58, 60
políticas 10, 12, 13, 15, 18, 28, 37, 40, 45, 49, 50, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 83, 85
políticas públicas 13, 15, 40, 45, 70, 71, 73, 77, 83
prática 12, 15, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
práticas pedagógicas 12, 53, 56, 70, 74, 86
processo 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, , 20, 21, 22, 25, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 62, 66, 70, 71, 73, 75, 76, 78, 83, 85, 89, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107
processo educativo 50, 62

Q

qualidade na educação 70, 72

R

rede pública 35, 37, 39, 40
revolução tecnológica 62

S

sala de aula 12, 19, 24, 25, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37,

39

sistema 5

sociedade 11, 12, 15, 26, 27, 30, 31, 33, 38, 42, 44, 45,
50, 52, 59, 62, 64

T

transtorno 110, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 121,
122, 123

transtornos 37, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
119, 120, 121, 122, 123, 124

