

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Alessandra David Moreira da Costa
Sílvia Regina Viel (Orgs.)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GARANTIA DA DIVERSIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL

Coleção Educação e Educandos

25

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI: 10.29327/5385048

unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Alessandra David Moreira da Costa
Sílvia Regina Viel (Orgs.)**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GARANTIA DA DIVERSIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL

**ISBN 978-65-88771-63-1
DOI 10.29327/5385048**

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2023**

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)

© 2023 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 25.

O51e Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e et al. (orgs.)
Educação inclusiva e garantia da diversidade no campo educacional. /
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Alessandra
David Moreira da Costa; Sílvia Regina Viel (orgs.). – Franca: Uni-FACEF;
Unesp/Franca; 2023.
(Coleção: Educação e educandos, v. 25).
123p.; il.

ISBN: 978-65-88771-63-1

DOI: 10.29327/5385048

1. Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Educação inclusiva 4.
Política educacional – Brasil 5. Etnomatemática I.T.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

É uma alegria apresentar este livro que busca discutir a educação atual, em uma perspectiva inclusiva. O livro é composto pelos melhores trabalhos, apresentados no “IX SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO E VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: sem deixar ninguém para trás, a Educação no contexto da Agenda 2030”, evento realizado em parceria entre o Uni-FACEF e a UNESP (câmpus Franca), que teve lugar na cidade de Franca – SP, entre os dias 30 de agosto a 01 de setembro. O evento contou com pesquisadores nacionais e internacionais, dedicados às questões da educação democrática, de qualidade pedagógica, social e administrativa.

A grande preocupação é enfrentar a naturalização da política educacional brasileira, com foco em uma escola homogênea, que atenda a iguais, ratificando um contexto no qual não há espaço para a diversidade.

É no bojo dessa reflexão sobre como constituir uma educação democrática, de qualidade pedagógica, social e administrativa, que abarque a diversidade que compõe a nossa sociedade, que este livro se propõe a trazer para o debate temáticas relacionadas aos desafios postos para educação.

O livro está constituído por dez artigos. O texto intitulado “A EXCLUSÃO DA INCLUSÃO: uma análise da disciplina normativa que regulou o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas na rede estadual de ensino de Minas Gerais entre os anos de 2018-2023” aborda a política de inclusão no estado de Minas Gerais, no âmbito do profissional de apoio.

Já os artigos “LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: usos e apropriações na Educação Básica”, “O REFLEXO DO APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA: aspectos acadêmicos e cívicos” e “ESTIMULANDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COM O SOFTWARE DESMOS: explorando a Matemática interativa” refletem sobre a forma de abordagem dos componentes curriculares na escola, com atenção para uma maior dinamicidade no processo de ensino-aprendizagem. Os textos tratam, respectivamente, do ensino de História, de Língua Portuguesa e de Matemática.

O manuscrito denominado “A INTERIORIZAÇÃO DO APARATO DE MENORES EM SÃO PAULO A PARTIR DA ATUAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (1935– 1938)” volta a atenção para a importância da assistência social, na educação, no âmbito de um trabalho em rede e seus percalços históricos, devido ao assistencialismo e clientelismo praticados por governos da primeira metade do século XX.

“CURRÍCULO PAULISTA - análise, princípios e aplicações práticas” é o título do artigo que traz reflexões sobre a política curricular do Estado de São Paulo, apontando para os avanços, permanências, retrocessos e, em especial, para os entraves no processo de implementação.

A orientação profissional para estudantes do Ensino Médio é o foco do artigo “POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: uma proposta de pesquisa”. Já o manuscrito “AVALIAÇÃO EXTERNA COMO INDUTORA DA QUALIDADE NO ESTADO DE SÃO PAULO: do Saesp ao MMR (1996-2019)” discute as avaliações de larga escala, destacando suas contribuições, limitações e desvios de usos, no âmbito paulista.

O atendimento e o respeito à diversidade é a temática do artigo intitulado “GARANTIAS DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE CONTEMPLANDO IDENTIDADE RACIAL E ESTÉTICA ATRAVÉS DA ETNOMATEMÁTICA”; as reflexões do estudo se pautam pela preocupação de que não basta garantir o acesso é preciso, de fato, compreender e atender à diversidade inclusive na perspectiva da abordagem das aprendizagens num processo de real inclusão de todas e todos.

Finalmente, “FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: afinal, quem ou como se forma o formador?” é o nome do artigo que se insere na temática da política de formação de gestores, centrada na figura do coordenador pedagógico, apontando a necessidade de constituição de uma política de formação que prepare o coordenador pedagógico para atuar, efetivamente, na função de apoio da formação dos professores.

Este livro traz importantes contribuições, com atenção para os mais variados aspectos, na direção do debate acerca dos desafios postos, para a democratização, a garantia à diversidade, enfim, para a oferta de uma educação democrática e de qualidade pedagógica, social e administrativa nos nossos tempos.

Profa Dra. Hilda Maria Gonçalves Silva

Livre docente, em Gestão da educação, pela Universidade Estadual Paulista, docente da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais UNESP/Franca, atuando como docente permanente dos programas de pós-graduação em Educação Escolar e em Planejamento e Análise de Políticas Públicas

Profa Dra. Maria Eloísa de Souza Ivan
Chefe de Departamento e Docente Titular do Curso de Letras do
Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

SUMÁRIO

A EXCLUSÃO DA INCLUSÃO: uma análise da disciplina normativa que regulou o professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas na rede estadual de ensino de Minas Gerais entre os anos de 2018 e 2023.....	7
LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: usos e apropriações na educação básica.....	26
A INTERIORIZAÇÃO DO APARATO DE MENORES EM SÃO PAULO A PARTIR DA ATUAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (1935– 1938) ...	32
CURRÍCULO PAULISTA: ANÁLISE, PRINCÍPIOS E APLICAÇÕES PRÁTICAS	42
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL:	54
AVALIAÇÃO EXTERNA COMO INDUTORA DA QUALIDADE NO ESTADO DE SÃO PAULO: do SARESP ao MMR (1996-2019)	65
O REFLEXO DO APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA:	82
ESTIMULANDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COM O SOFTWARE DESMOS: EXPLORANDO A MATEMÁTICA INTERATIVA	93
GARANTIAS DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE CONTEMPLANDO IDENTIDADE RACIAL E ESTÉTICA ATRAVÉS DA ETNOMATEMÁTICA	101
FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: afinal, quem ou como se forma o formador?	109
COMUNIDADES APRENDENTES DE PROFESSORES: experiências formativas no PIBID da FURG.....	117
ÍNDICE	123

A EXCLUSÃO DA INCLUSÃO: uma análise da disciplina normativa que regulou o professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas na rede estadual de ensino de Minas Gerais entre os anos de 2018 e 2023.

Genilson Donizete de Jesus Faria
Vânia de Fátima Martino.

1. INTRODUÇÃO

A produção acadêmica sobre o Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino de Minas Gerais trouxe a lume um importante ator no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, qual seja, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas - ACLTA. A tendência de projeção deste profissional reflete a centralidade de sua atuação no processo de estabelecimento da Educação Especial Inclusiva no âmbito da segunda maior rede estadual de ensino no Brasil. Por outro lado, a produção acadêmica sobre este profissional se concentra nos anos de 2017 a 2020, indício de um interesse recente e crescente sobre a matéria (VAZ e VIANA, 2022).

O papel desempenhado pelo Professor ACLTA nem sempre está claro para a comunidade escolar em que está inserido. Proposto como profissional com formação especializada em Educação Especial na rede regular de ensino e agente intermediador ente o estudante com deficiência e o corpo docente regular (BOAVENTURA JR, 2019).

Este cenário de estudo recente carece, contudo, de um estudo sistemático da disciplina normativa que regula a o provimento deste posto profissional em toda a extensão da rede. A compreensão das normas que disciplinam a estabilidade do vínculo e a escolaridade dos profissionais que desempenham a função ajudam a compreender a dimensão que esta política pública assume para o Gestor Público. É neste flanco que se insere o presente estudo, de natureza exploratória e descritiva. O objetivo do presente trabalho é compreender os modos pelos quais a rede estadual de ensino de Minas Gerais seleciona os profissionais para o desempenho desta função, com especial ênfase na presença de profissionais estáveis ou contratados e na escolaridade exigida para o seu desempenho, adstrita a um recorte temporal que permita compreender de plano as tendências e variações mais recentes, em especial nos últimos cinco anos (2018 a 2023). A partir da compreensão destas características do profissional admitido nestas funções é possível inferir os predicados demandados deste profissional pela rede mineira de ensino e o lugar que ele ocupa no complexo profissional mobilizado pela educação pública.

2. MÉTODO

Para compreender os mecanismos legais de provimento funcional da Educação Especial e Inclusiva na rede estadual de ensino de Minas Gerais procedeu-se ao levantamento dos atos normativos legais emanados do Congresso

Nacional e da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, bem como os diplomas infralegais da Secretaria de Estado de Educação, órgão ligado ao governo do Estado de Minas Gerais, estritamente relacionados com a temática. Para as leis em sentido estrito (leis ordinárias e tratados internacionais) que tangenciam esta política pública o recorte proposto pretendeu alcançar todo o ordenamento vigente em ambas as esferas (federal e estadual) dada a exiguidade de material normativo especificamente voltado para a política. Quanto às normas infralegais (resoluções, notas técnicas e editais), tem como recorte temporal proposto os últimos cinco anos (2018 a 2023), considerada a quantidade de atos normativos relativos à temática produzidos a cada ano no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Deste recorte, resultaram como objeto do presente estudo as normas a seguir qualificadas. Em âmbito federal, as disposições relativas ao atendimento educacional especializado na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e no Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014). Já na esfera estadual, foram trazidos à análise excertos atinentes da Constituição do Estado de Minas Gerais (1989) e do Plano Estadual de Educação (Lei Estadual nº 23.197/2018), ambos do Estado de Minas Gerais.

A partir deste cenário, para compreensão da disciplina normativa estadual sobre a escolaridade e a presença de servidores efetivos e contratados no exercício da função de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas na rede estadual de ensino, foi indispensável a leitura das Resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que – anualmente – orientaram o processo seletivo de inscrição para contratação e organizaram o Quadro de Pessoal das escolas estaduais. Da compreensão deste complexo normativo exsurge uma compreensão mais adequada do conjunto de disposições que regem a atuação deste profissional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O atendimento educacional especializado é uma dimensão indissociável da contemporânea concepção da educação enquanto política pública positiva do Estado, de forma que a obrigatoriedade da sua oferta pelas redes públicas de ensino ficou consignada na Constituição da República desde a sua redação original, em 1988:

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

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Este atendimento é dever do Estado na efetivação da educação escolar pública, nos termos do art. 4º, III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), dirigido aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Esta oferta, segundo o mesmo dispositivo, é transversal a todos os níveis e modalidades de ensino com preferência de oferecimento na rede regular de ensino público. Para garantir a efetivação desta política, a LDB, determina aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar aos educandos que demandem educação especial, a presença de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado” (art. 59, III).

Por seu turno, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinada em Nova York em 30 de março de 2007 e inserida no ordenamento jurídico interno brasileiro por meio do Decreto nº 6.949/2009, determinou aos Estados Parte a responsabilidade de assegurar que “as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (art. 24, item 2, d.)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, plasmado na Lei nº 13.146/2015, enfatiza a educação como direito assegurado à pessoa com deficiência:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015)

O mesmo diploma determina como responsabilidade do poder público assegurar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (art. 28, XI), bem como a “oferta de profissionais de apoio escolar” (art. 28, XVII) como meio de implementação efetiva da inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Para tanto, no art. 3º, XIII, qualifica o profissional de apoio escolar como sendo:

pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015).

Também o Plano Nacional da Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, também manifestou a importância do Atendimento Educacional Especializado no atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino como política estruturante da inclusão deste público. A meta nº 4 está assim impressa:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Uma das ações propostas para consecução desta meta se expressa precisamente na ampliação e profissionalização do corpo funcional destinado ao atendimento desta demanda:

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014)

Em linhas gerais, a disciplina normativa federal que consagra o atendimento educacional especializado como política pública imprescindível na oferta da Educação Pública de qualidade é silente quanto a efetivação prática desta política, conferindo a cada Ente Federado autonomia para disciplinar no âmbito de suas redes as condicionantes na prestação do serviço. Não há no ordenamento jurídico federal - por exemplo - exigência de escolaridade mínima para os profissionais atuantes nesta política ou estabilidade do vínculo funcional como fator de estruturação efetiva de uma política pública permanente e contínua. Desta autonomia deferida pela União a Estados e Municípios surgem uma miríade de quadros distintos, que refletem a realidade e o histórico de desenvolvimento da política no âmbito de cada Ente.

É neste contexto que se insere a discussão da realidade mineira no oferecimento do atendimento educacional especializado, com foco no profissional que diuturnamente acompanha os estudantes público desta política em sala de aula, na rede regular de ensino, atuando em conjunto com os demais professores e profissionais, qual seja o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas - ACLTA.

A Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, produzida em continuidade do processo de abertura política em fins da década de 1980, também

expressa a importância do atendimento educacional especializado como espaço de materialização do direito à educação do estudante com deficiência:

Art. 198 – A garantia de educação pelo Poder Público se dá mediante:

III – atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência; (MINAS GERAIS, 1989)

No mesmo processo de adaptação à realidade local da disciplina normativa federal, o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais - instituído pela Lei Estadual nº 23.197 de 26 de dezembro de 2018 - muito se aproxima do texto do Plano Nacional de Educação, enfatizando a ampliação do equipamento funcional direcionado ao Atendimento Educacional Especializado como meio de efetivação desta política:

Meta 4 – Universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular

4.12 – Apoiar a ampliação das equipes de profissionais de educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (MINAS GERAIS, 2018)

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, as Diretrizes Estaduais da Educação Especial Inclusiva foram fixadas pela Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 4.256 de 2020. Ela assegura aos estudantes que demandam a Educação Especial a matrícula em escolas regulares em todos os níveis e modalidades de ensino, distribuindo as funções de inclusão entre os diversos profissionais atuantes nas escolas estaduais. Para os professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado, a Resolução fixa como incumbência:

Art. 9º - [...]

I - Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;

II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;

III - Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;

IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;

V - Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados;

VI - Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante. (MINAS GERAIS, 2020)

A função deste docente se desgarra das atribuições habitualmente direcionadas para o professor regente de aulas e turmas para conferir a este profissional o papel de articulador do currículo e dos distintos atores com vistas à eliminação das barreiras que afetem a qualidade do contato entre o estudante e o currículo. Em específico para o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, a mesma norma assim caracteriza sua atuação:

Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.

§ 1o - Nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas poderá atender mais de três estudantes.

§ 2o - É vedada a coexistência de mais de um Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas em uma mesma turma.

§ 3o - A autorização do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) se justifica quando o estudante apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas. (MINAS GERAIS, 2020)

Compreendida a função atribuída ao Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas na rede estadual de ensino de Minas Gerais, passamos à análise da escolaridade exigida para o ingresso na função, as condicionantes para a presença de servidores efetivos nesta área, bem como os meios de admissão de agentes temporários para o seu exercício. Para tanto, passaremos à análise das Resoluções da Secretaria de Estado de Educação

de Minas Gerais que – anualmente – regulamentam o Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino com o objetivo de perceber rupturas e continuidades na disciplina normativa que regula a presença deste profissional.

O primeiro elemento a ser considerado para a compreensão do perfil profissional do Professor ACLTA estimulado pelo ordenamento normativo local é a opção pela atribuição desta função a servidores efetivos - titulares de cargo público acessível por meio de nomeação em decorrência de aprovação em concurso, nos termos do art. 37, II, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - ou a agentes contratados temporários. (BOAVENTURA JR, 2019)

Para o ano de 2018, o ato normativo que regulou a atribuição de turmas, turnos e funções entre os servidores da rede estadual de ensino de Minas Gerais foi a Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017. Este ato estabeleceu a contratação temporária - então denominada designação para o exercício de função pública - como via subsidiária de provimento dos postos de trabalho, fixando a atribuição das funções a servidores efetivos como meio adequado de provimento da rede estadual de ensino:

Art. 26 - Somente haverá designação de servidor para o exercício de função pública, em cargo vago ou substituição quando não existir servidor efetivo ou estabilizado ou servidora designada, gestante em estabilidade provisória, que possa exercer tal função, observado o disposto nesta Resolução. (MINAS GERAIS, 2017)

Para atribuição de turmas, aulas e funções para os professores efetivos, inclusive para o exercício das funções relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, o mesmo ato estabeleceu como critério:

Art. 13 - A atribuição de aulas entre os professores deve ser feita no limite da carga horária obrigatória de cada cargo, observando-se, sucessivamente:

I – o componente curricular constante da titulação do cargo;

II – outro componente curricular constante da titulação do cargo;

III – outro componente curricular para o qual o professor possua habilitação específica e/ou formação especializada. (MINAS GERAIS, 2017)

Em linhas gerais, a norma estabeleceu que, preferencialmente, os servidores titulares de cargo efetivo deveriam compor sua carga horária de trabalho com aulas do componente curricular constante na titulação do cargo, e subsidiariamente poderiam assumir aulas de outros componentes ou outras funções para as quais detinham a habilitação exigida pela norma. A discussão acerca da escolaridade mínima exigida para o desempenho destas funções será feita adiante.

A possibilidade de atribuir a servidores efetivos as funções relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado fica melhor evidenciada no art. 13, § 1º, da mesma norma, com redação dada pela republicação da Resolução no Minas Gerais - Diário Oficial do Executivo de 30 jan. 2018:

§1o - Excetua-se do caput deste artigo o professor efetivo, com carga horária completa, que optar por atuar nas funções para atendimento à Educação Especial, desde que comprove a formação especializada nos termos da Resolução vigente e desde que tenha vaga disponível na escola após o remanejamento dos excedentes da localidade. (MINAS GERAIS, 2017)

A norma assim posta permitiu a professores efetivos titulares dos mais diversos componentes curriculares assumir as funções do Atendimento Educacional Especializado, desde que possuíssem a escolaridade mínima exigida para tanto. Subsidiariamente, para os postos de trabalho não preenchidos por meio da atribuição a servidores efetivos, a norma permitiu - como disposto no art. 26 supracitado - a contratação temporária de servidores que não compunham o quadro funcional efetivo. Em linhas gerais, este é o quadro normativo que regulou a presença de servidores efetivos e contratados nas funções da Educação Especial Inclusiva na rede estadual de ensino no ano de 2018, em especial quanto ao Professor de ACLTA.

Para o ano de 2019, uma nova Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais regulando a matéria foi publicada. Trata-se da Resolução nº 4.112, de 07 de janeiro de 2019. Seu teor, contudo, coincide exatamente com o disposto no ato anterior, com uma discreta alteração na numeração dos artigos, mantendo idêntica disciplina.

Uma redefinição destes critérios ocorre, entretanto, em novembro de 2019, quando uma Nota Técnica expedida por uma diretoria interna à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais altera os critérios de atribuição das funções do Atendimento Educacional Especializado. Trata-se da Nota Técnica SEE/DMTE/CEEI nº 04/2019 da Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais em conjunto com a Coordenação de Educação Especial Inclusiva, datada de 27 de novembro de 2019, que a título de trazer elucidações sobre o cargo/função na Educação Especial trouxe as diretrizes que seriam adotadas pela disciplina normativa a ser implementada a partir de 2020. A decisão e seus fundamentos foram assim expressos:

I. Sobre o cargo de Professor para atuar na função de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas:

Não será autorizado ao Professor Efetivo, a partir do ano de 2020, assumir a função de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), mesmo com formação especializada, pelos motivos elencados a seguir:

1. Por não se tratar da função para a qual o professor assumiu a nomeação.

2. A função de ACLTA é uma autorização especial de atendimento para estudantes com deficiência que tem como objetivo favorecer a autonomia e independência no processo educacional, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos.

3. Nas situações em que o estudante com deficiência solicitar transferência para outra escola e/ou município o professor efetivo ficará sem função, devendo assim retornar para a regência da turma, independentemente do período do ano em que ocorrer a transferência. Tal situação implicará na dispensa do professor que foi designado para substituição na regência, causando alterações na metodologia e didática na sala de aula e gerando grande prejuízo pedagógico a todos os estudantes, devido à rotatividade de professores.

4. No casos em que o estudante com deficiência se afastar temporariamente por licença médica, haverá também alterações na regência, uma vez que o professor efetivo retornará para a regência, gerando a dispensa do professor designado. Após o retorno do estudante com deficiência para as atividades escolares o professor efetivo retornará à função de ACLTA e novo professor será designado para seu lugar. Assim, a turma passaria por, no mínimo, 3 professores diferentes ao longo do ano, trazendo fortes impactos para a escolarização.

5. Nas situações em que há desistência do professor efetivo à função ACLTA no decorrer do ano, este retorna à regência originando dispensa de professor designado, causando novamente prejuízo pedagógico a todos os estudantes. (MINAS GERAIS, 2019, p. 1)

Disposições semelhantes alcançaram as demais funções da Educação Especial Inclusiva, como o Professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o Professor Intérprete de Libras.

Em síntese, o fundamento aduzido pela Administração Pública para limitar a atuação de servidores efetivos no Atendimento Educacional Especializado foi a instabilidade e a transitoriedade da demanda nesta dimensão da Educação Básica frente à permanência do cargo efetivo, conduzindo a inevitáveis rupturas no processo educacional dos estudantes regulares. Esta postura, entretanto, desvela uma distinção entre a preocupação com a continuidade do Ensino Regular e da Educação Especial e Inclusiva. Ao passo que a primeira é posta em relevo e tem destacado o impacto negativo da alternância de professores, para a segunda destaca-se a transitoriedade da demanda, reveladora de uma perspectiva de Educação Especial que é subsidiária e temporária, sem uma política permanente de implantação das ações e de provimento do quadro funcional.

Para o ano letivo de 2020, a disciplina normativa para o provimento das funções de Professor de ACLTA tomou novo contorno amoldando-se ao disposto na Nota Técnica SEE/DMTE/CEEI nº 04/2019. Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 4.265, de 15 de janeiro de 2020, inovou limitando a presença de professores efetivos na Educação Especial Inclusiva:

Art. 12 - [...]

§1º Em conformidade com a Nota Técnica SEE/DMTE/CEEI no. 04/2019 e Informações Complementares o professor efetivo com formação especializada nos termos da Resolução SEE no 4.230/2019, poderá atuar nas

funções para atendimento a Educação Especial, em escola com vaga disponível, sucessivamente nas seguintes situações:

- a) o servidor efetivo excedente nomeado para o cargo de Regente de Turma pelo edital SEPLAG/SEE no 05/2014;
- b) o professor efetivo em situação de excedência na escola;
- c) o professor efetivo excedente da localidade;
- d) como extensão de carga horária opcional, desde que não possua saldo de aulas no componente curricular para o qual foi nomeado;
- e) designação de candidato habilitado observando-se a ordem de prioridade estabelecida pela legislação vigente. (MINAS GERAIS, 2020)

A partir desta nova forma de provimento das funções do Atendimento Educacional Especializado, a atuação de professores efetivos foi drasticamente limitada. As hipóteses de atuação de um servidor de carreira ficaram limitadas à excedência total do servidor na escola ou na localidade, ou subsidiariamente a título de extensão de carga horária quando não houver saldo de aulas no componente curricular da titularidade do cargo efetivo. A excedência se verifica quando a unidade de lotação ou a localidade não possuem mais aulas vagas para atribuir a um professor efetivo. Nesta condição, o professor assume aulas de outro componente curricular ou outras funções, desde que detenha habilitação legal para tanto. A extensão de carga horária, por seu turno, é a ampliação opcional da jornada semanal de trabalho do professor para assumir aulas ou funções para as quais detenha habilitação. Em outros termos, a partir da Nota Técnica SEE/DMTE/CEEI no. 04/2019, um professor efetivo só pode assumir alguma função na Educação Especial e Inclusiva se não houver na localidade saldo de aulas de componente para o qual seja habilitado.

Disposições semelhantes foram endossadas nas Resoluções que organizaram o Quadro de Pessoal das escolas estaduais nos anos subsequentes. Para os anos de 2021, 2022 e 2023, foram publicadas a Resolução SEE nº 4.486 de 22 de janeiro de 2021, a Resolução SEE nº 4.672 de 07 de dezembro de 2021 e a Resolução SEE nº 4.789 de 11 de novembro de 2022. Nos três atos destinados ao mesmo fim – qual seja, organizar o Quadro de Pessoal das escolas estaduais –, o teor da disciplina foi idêntico, alinhando-se as disposições da Nota Técnica SEE/DMTE/CEEI no. 04/2019 no sentido de limitar a presença de professores efetivos nestas funções.

Se a presença de professores efetivos passa - a partir de 2020 - a ser consideravelmente restrita, o mesmo não se pode dizer de professores contratados. A admissão de professores contratados para o desempenho desta função ficou limitado à comprovação da escolaridade mínima exigida. Deste ponto exsurge o segundo foco do presente estudo, qual seja, a escolaridade exigida dos profissionais para o desempenho destas funções. Para compreender este aspecto, tomaremos como baliza o mesmo recorte temporal: os anos de 2018 a 2023, lançando mão das

Resoluções da Secretaria de Estado de Educação que – neste intervalo – regulamentou a contratação temporária de Professores de ACLTA.

Para a Contratação Temporária no ano de 2018 – denominada pelo ordenamento jurídico mineiro então vigente como Designação para o Exercício de Função Pública – a inscrição e classificação de candidatos interessados foram regulamentadas pela Resolução SEE nº 3.643 de 20 de outubro de 2017. Para a contratação de profissionais para o exercício da função de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, a Resolução estabeleceu que:

Art. 25 – Os candidatos à designação para a função de Professor de Educação Básica (PEB) para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de Recursos e para a função de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, serão classificados em listagem única, por município, observando-se a habilitação e a escolaridade previstas no QUADRO I, do Anexo IV desta Resolução, e a formação especializada estabelecida no item 11 do referido Anexo. (MINAS GERAIS, 2017)

A habilitação e a escolaridade referidas no documento são as seguintes:

QUADRO I - Habilitação e escolaridade exigidas para atuar nas funções de Tradutor e Intérprete de Libras e Guia Intérprete, Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de Recursos, nas escolas e nas atividades desenvolvidas no CAP, CAS e Núcleos.

4. CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO

Habilitação e Escolaridade

1º - Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento ou curso superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado estritamente, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2, de 1997, ou do art. 14 da Resolução CNE/CP nº 2, de 2015) em qualquer área do conhecimento.

2º - Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento ou curso superior (bacharel ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento.

3º - Matrícula e frequência em um dos 3 (três) últimos períodos em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

4º - Matrícula e frequência a partir do 2º (segundo) período, exceto no três últimos, em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

5º - Matrícula e frequência a partir do 2º (segundo) período em curso superior (bacharel ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento.

6º - Curso Normal em nível médio.

[...]

11. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA (PEB) para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de Recursos e no Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas.

O candidato deverá comprovar habilitação e escolaridade previstas no QUADRO I deste Anexo, acrescidas da seguinte formação especializada.

CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO

Formação Especializada

1º - Licenciatura Plena em Educação Especial.

2º - Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva e licenciatura plena em qualquer área do conhecimento cujo histórico comprove, no mínimo, 360 horas de conteúdos da Educação Especial.

3º - 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.

Em síntese, o candidato deve comprovar a escolaridade mínima exigida pelo Quadro I (que prefere licenciados em qualquer área em detrimento de não licenciados e não graduados) cumulada com a formação especializada exigida pelo item 11 (que estabelece a precedência de candidatos graduados ou pós graduados em Educação Especial).

Neste contexto, a preferência para o provimento dos postos de trabalho privilegia os candidatos licenciados e – entre estes – aqueles que possuem cumulativamente a licenciatura em Educação Especial, mas não estabelece distinção entre as licenciaturas para classificar os candidatos. Relevante considerar também a possibilidade legal de contratação de um candidato não licenciado, com precedência – entre estes – por aqueles que possuem outras graduações, sem descartar – de plano – a possibilidade de contratação de profissionais não graduados.

Para o ano letivo de 2019, o ato que estabeleceu os critérios de inscrição e classificação de candidatos a ocupar as funções públicas foi a Resolução SEE nº 3.995 de 24 de outubro de 2018. O novo ato, apesar de renumerar a articulação das disposições supracitadas, manteve idêntico teor do texto, com as mesmas prioridades e possibilidades de contratação de não licenciados.

Ainda no ano de 2019, foi veiculada a Nota Técnica SEE/DMTE - CEEI nº 04/2019, anteriormente analisada, que – além de limitar a presença de servidores efetivos no Atendimento Educacional Especializado – estabeleceu novas diretrizes para a escolaridade exigida quando da contratação de Professores de ACLTA para o ano seguinte. O documento fixou que:

A partir do ano de 2020 a SEE-MG definiu como primeiro critério para classificação de candidatos para as funções na Educação Especial – professor de ACLTA, o curso de Pedagogia, por considerar que o profissional da área da Pedagogia possui em sua formação inicial um conjunto de disciplinas que versam sobre as metodologias de ensino de diversas disciplinas, do trabalho metodológico e didático que perpassam por toda a área da educação. Ao mesmo tempo o conhecimento básico acerca do desenvolvimento humano e as teorias acerca do currículo colaboram para o melhor desempenho do trabalho do professor de apoio e de sala de recursos que são voltados, essencialmente, para o desenvolvimento de estratégias e habilidades que perpassam pelo conhecimento acerca do desenvolvimento humano e construção de metodologias de ensino diversificadas que são transversais a todas as disciplinas da educação básica. (MINAS GERAIS, 2019, p. 2)

Alinhada com essa nova orientação, a nova Resolução da SEE que regulou a inscrição de candidatos para contratação temporária em 2020 alterou os critérios de classificação dos inscritos. A Resolução SEE nº 4.230, de 13 de novembro de 2019, publicada para este fim, estabeleceu nova ordem de prioridades:

QUADRO I - Habilitação e escolaridade exigidas para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas funções de Tradutor e Intérprete de Libras, de Guia Intérprete, de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, na Sala de Recursos e nas atividades desenvolvidas no CAP, CAS e Núcleos.

Habilitação/Escolaridade

1º - Licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior.

2º - Licenciatura Plena nas demais área do conhecimento, ou bacharel ou tecnólogo, acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado nos termos da legislação específica), em qualquer área do conhecimento.

3º - Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento.

4º - Bacharel ou tecnólogo em qualquer área do conhecimento.

5º - Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

6º - Matrícula e frequência a partir dos 2 (segundo) período, exceto os três últimos, em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

7º - Matrícula e frequência a partir do 2º (segundo) período em curso bacharelado ou tecnólogo em qualquer área do conhecimento.

8º - Curso Normal em nível médio – Habilitação Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A preferência dada para profissionais graduados em pedagogia – em detrimento de licenciados em outras áreas do conhecimento – é um critério legítimo da Administração Pública para prover os postos de trabalho com profissionais com formação mais alinhada as atividades a serem desenvolvidas. No caso particular do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – ACLTA, o conhecimento prévio das dinâmicas e fases da alfabetização e letramento são um considerável diferencial na seleção dos candidatos, em detrimento da formação em outras licenciaturas.

Nos anos subsequentes, a mesma disciplina normativa foi mantida por sucessivas resoluções anuais, mantendo a precedência de pedagogos em relação aos demais profissionais. No ano de 2021, as inscrições foram regulamentadas pela Resolução SEE nº 4.475 de 06 de janeiro de 2021, em 2022 o mesmo processo foi disciplinado pela Resolução SEE nº 4.673 de 09 de dezembro de 2021, e em 2023 as inscrições foram orientadas pela Resolução SEE nº 4.773, de 04 de outubro de 2022. Em todos estes diplomas, as disposições quanto à escolaridade exigidas dos profissionais atuantes como Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas - ACLTA permaneceu semelhante às disposições já analisadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Malgrado as leis federais que tangenciam a Educação Especial Inclusiva enfatizem a importância do aparato profissional na efetivação desta política pública, elas se silenciam quanto ao perfil esperado, a escolaridade e estabilidade dos profissionais que atuem nesta política pública – entre eles o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – de forma a delegar, por via omissiva, a Estados e Municípios a competência para dispor sobre o modo de efetivação desta política na realidade local.

Ademais, quando considerada exclusivamente as normas que se amoldam à categoria de lei em sentido estrito, esta política pública está consideravelmente desregulamentada. Este condição afasta o debate público e social - manifesto nas casas legislativas - do estabelecimento de balizas mínimas na conduções desta ação e atribui ampla margem de autonomia aos Poderes Executivos locais para gerirem o oferecimento desta política. Ante o silêncio das leis em sentido estrito, atos infralegais estabelecem os traços caracterizadores da efetivação desta política. Na realidade mineira, estas decisões ficam a cargo do Secretário Estadual de Educação que regula o aparato funcional disponibilizado para a efetivação desta política por meio de Resoluções, atos unipessoais, discricionários e anuais.

Esta configuração legal tende a criar um ambiente impermanente e inseguro na prestação desta política pública, que deixa de ser entendida como uma ação permanente e estruturada, e um direito ínsito ao estudante que demanda atendimento educacional especializado, para ser concebida como uma ação pontual

e transitória, marcada pela instabilidade dos agentes que efetivam sua prática no cotidiano escolar. Há, neste contexto, um hiato entre a prática efetivada pelo ordenamento infralegal e a concepção do Atendimento Educacional Especializado como uma política pública permanente e indissociável da Educação verdadeiramente inclusiva e dos direitos já reconhecidos ao estudante com deficiência em âmbito nacional e internacional. Há, no ordenamento legal local infralegal, a tendência a produzir um corpo funcional marcado pela instabilidade e precariedade.

Por outro lado, a preferência por profissionais com escolaridade de nível superior e com formação especializada na área é um diferencial na construção de um corpo funcional capaz de compreender seu papel e atuar na efetivação desta política. Esta preferência, contudo, não afasta a possibilidade de atuação de profissionais não licenciados - ou mesmo de profissionais não graduados - como no Atendimento Educacional Especializado efetivado na rede estadual de ensino mineira.

Este quadro, em linhas gerais, sintetiza o cenário legal que dá suporte e regulamenta a ação dos Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no estado de Minas Gerais. Este posto funcional indispensável na materialização de uma Educação Especial Inclusiva, descrito como elemento de articulação do corpo docente na construção de um percurso adequado à realidade do educando com deficiência, se submete a uma disciplina normativa marcada pela discricionariedade e transitoriedade, sem segurança jurídica quanto à continuidade de sua atuação. Esta realidade desnuda um cenário mais amplo de precarização do trabalho docente na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA JR, Márcio. "Sobrou o Apoio!": Desencontros na Construção da Profissionalidade docente das Professoras de Apoio. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais-Belo Horizonte. 189p. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32665>. Acesso: em 19 jun. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Versão atualizada até a Emenda nº 114/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: em 19 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: em 20 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da**

União: Poder Executivo, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso: em 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Poder Executivo, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: em 06 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** Poder Executivo, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: em 20 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Minas Gerais:** promulgada em 21 de setembro de 1989. 27. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2021. 476 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70446/CE_MG_EC_108-2020.pdf?sequence=21&isAllowed=y. Acesso: em 20 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Lei Estadual nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. **Minas Gerais Diário do Executivo:** Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 27 dez. 2018, p. 2. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/plano-estadual-de-educacao-lei-no-23197-de-26-de-dezembro-de-2018/#gallery>. Acesso: em 06 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências. **Minas Gerais Diário do Executivo:** Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 02 dez. 2017, p. 42 a 45. Republicação no Minas Gerais - Diário Oficial do Executivo de 08 dez. 2017 e 30 jan. 2018, com nova redação. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3660-17-r.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 3.643, de 20 de outubro de 2017. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. **Minas Gerais Diário do Executivo:** Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 21 out. 2017, p. 24 a 27. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3643-17-r.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 3.995, de 24 de outubro de 2018. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 25 out. 2018, p. 9. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3995-18-r.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.112, de 07 de janeiro de 2019. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a partir de 2019 e dá outras providências. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 08 jan. 2019, p. 11. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4112-19-r.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.230, de 13 de novembro de 2019. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 14 nov. 2019, p. 19 a 26. Disponível em: https://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/DIGEP/2019/Resolucao_De_signacao/RESOLUCAO-SEE-N-4.230-DE-13-DE-NOVEMBRO-DE-2019_.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.256, de 09 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 10 jan. 2020, p. 28 a 33. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.265, de 15 de janeiro de 2020. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para o ano de 2020. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 16 jan. 2020, p. 78 a 80. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4265-20-r%20-%20Public.16-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.475, de 06 de janeiro de 2021. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo

Horizonte, MG, 07 jan. 2021, p. 34 a 40. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4475-21-r%20-Public.07-01-21.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.486 de 22 de janeiro de 2021**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 02 dez. 2017, p. 33 a 36. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.486,%20DE%2022%20DE%20JANEIRO%20DE%202021%20-%20QUADRO%20PESSOAL%20\(1\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.486,%20DE%2022%20DE%20JANEIRO%20DE%202021%20-%20QUADRO%20PESSOAL%20(1).pdf). Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.672 de 07 de dezembro de 2021. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 08 dez. 2021, p. 14 a 18. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4672-21-r%20-%20Public.%2008-12-21.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.673, de 09 de dezembro de 2021. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 11 dez. 2021, p. 161 a 172. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Publica%C3%A7%C3%A3o%2011-12-21%20-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%204673-21.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.773, de 04 de outubro de 2022. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro de Reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 05 out. 2022, p. 24 a 37. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/4773-22-r-public.-05-10-22.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.789 de 11 de novembro de 2022. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 12 nov. 2022, p. 78 a 81. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.789-DE-11-DE-NOVEMBRO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais. Coordenação de Educação Especial Inclusiva. **Nota Técnica SEE/DMTE - CEEI nº 04, de 27 de novembro de 2019**. Disponível em: <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/index.php/18-designacao/426-informativo-nota-tecnica-educacao-especial>. Acesso: em 06 jul. 2023.

VAZ, Kamille; VIANA, Camila Paula Costa. A produção acadêmica sobre o professor de Educação Especial em Minas Gerais. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória/ES, v. 7, n. 14, p. 55-66, 16 jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41496>. Acesso: em 09 jul. 2023.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: usos e apropriações na educação básica

Artur Rodrigues de Oliveira
artur.oliveira@unesp.br

Alessandra David
alessandra.david@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

O Laboratório de Ensino de História, projeto desenvolvido dentro do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) foi criado com a intenção central de contribuir na formação de atuais e futuros docentes de História. Para tal, a iniciativa, está em concordância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4.b, e 4.c incluídos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)¹, seguindo também a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² e do Currículo Paulista³; tem como objetivo central aproximar docentes da educação básica e superior, bem como os discentes da Unesp (estes, em potencial, futuros professores) para que, dentre outras questões, discorram acerca dos rumos atuais e busquem orientar o futuro da didática no ensino de História.

Valendo-se das dependências da universidade para abrigar este diálogo, o Laboratório é um elo entre a comunidade escolar francana, que conhece e enfrenta seus desafios diários, e um de seus polos formadores de licenciandos/as, podendo orientá-los/as de maneira mais prática e direta, ao auxiliar na atenuação da grande defasagem crônica dos cursos de licenciatura: a dicotomia entre teoria e prática.

É com este ambiente em mente que surgiu o trabalho sobre o qual discorreremos no presente artigo. As atividades do Laboratório estão sendo desenvolvidas na Escola Estadual Professora Carmen Munhoz Coelho, localizada no bairro Jardim Boa Esperança, em Franca, estado de São Paulo, e são realizadas em colaboração com o corpo docente e discente da unidade de ensino, especialmente da coordenação. Nesta, a pesquisa em andamento aborda a história da escola e de sua patrona, por meio de objetos e documentos, com o intuito de ensinar e preservar a memória escolar.

O trabalho foi dividido em três etapas, sendo a primeira, a análise de documentos pertencentes à escola; a segunda, a inserção nas salas de aulas de

¹ ONU Brasil. Organização das Nações Unidas do Brasil, **A agenda 2030**. 2015, p.23. Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2023

² BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p.11

³ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018, p.20

História, dos nonos anos do ensino fundamental II, com a apresentação do projeto e a participação dos discentes na execução deste. A terceira e última etapa, visa, a partir do estudo realizado em sala de aula, a produção de materiais didáticos juntamente com os discentes participantes da pesquisa. Vale ressaltar que estaremos atentos a novas propostas e tarefas que possam surgir ao longo das etapas da pesquisa. A primeira etapa foi realizada entre maio e junho de 2023, a segunda e terceira ocorrerão no segundo semestre do corrente ano.

2 O LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA

O dicionário Michaelis define laboratório como “local ou sala especial de trabalho, experimentação e investigações científicas, equipada com aparelhagem específica para pesquisa e experimentos”. Certamente, com esta descrição, a primeira imagem mental evocada é a da sala estéril onde se ocupam os pesquisadores das ciências da natureza, fazendo análises cuidadosas dos diversos tipos de fenômenos naturais. Todavia, tal como está, o verbete descreve exatamente o que o presente trabalho entende como Laboratório de Ensino de História.

Enquanto seu correspondente nas humanas, o que aqui se defende é a reunião dos profissionais da docência de História, desde os discentes universitários bem como os professores da educação básica e superior, para que cada um com sua experiência pessoal e profissional, possa discutir acerca do que é observado em sala de aula. Por mais que não se possa prever minuciosamente o resultado das discussões e dos debates ali realizados é certo que “a proposição de atividades, oficinas, palestras, produção de materiais pedagógicos etc.” (p.14) Terá usufruto duradouro na formação, inicial ou continuada, dos profissionais envolvidos e na evolução e desenvolvimento dos materiais didáticos, gerando, por consequência, melhora em todos os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Outra consequência positiva da aproximação destes grupos envolvidos no ensino de História é que, do diálogo entre as partes surge a troca de experiências e com ela a compreensão das abundâncias e limitações de cada uma das partes do processo, possibilitando uma mobilização mais inteligente dos diferentes recursos, sejam eles financeiros, didáticos ou expositivos, para que não se delongue ou onde já cumpre seu dever e não se arraste nos pontos em que ainda existam carências.

Estando em concordância com o plano de atividades proposto pela Prof.^a Dra. Alessandra David quando de sua contratação na Universidade, o laboratório de Ensino de História, enquanto projeto, surge dentro do Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), grupo em que a docente é pesquisadora. Sediado no Brasil pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e integrante da Cátedra Unesco sobre Profissionalização Docente, o grupo tem como missão:

“realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com

outros referenciais teóricos e metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus conseqüentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino.” (CIERS-Ed)

Enquadrando-se, sem a necessidade de apêndices ou adaptações, dentro da crescente tendência da curricularização da Extensão Universitária, o projeto aborda cada um dos aspectos do tripé pois: na dimensão do ensino inclui os licenciandos de História, trabalhando, na teoria e na prática, questões centrais e interdisciplinares à área da educação. No aspecto da pesquisa, sendo ele mesmo um projeto desenvolvido dentro da universidade e voltado para fora dela, ao se desenvolver avança os conhecimentos de toda a comunidade educacional francana. Por fim, na dimensão do Ensino à Pesquisa, sendo uma porta precoce na vida dos discentes de História, os permite observação próxima e prática do ritmo, construção e desenvolvimento acadêmicos, essenciais aos que desejam ingressar na área.

3 O PROJETO NA E. E. CARMEN MUNHOZ COELHO

Como brevemente abordado na introdução, a intenção do trabalho a ser desenvolvido pelo Laboratório de Ensino de História na Escola Estadual Carmen Munhoz Coelho, é de recuperar a história da mulher que dá nome a instituição bem como trazer à tona informações e dados que reforcem a importância deste espaço de aprendizado no bairro e na cidade que ocupa.

Mediante à especificidade deste objetivo Marli André (2007) elabora que existem três dimensões de análise referentes à prática social cotidiana na escola:

1. Institucional: as formas de organização do trabalho pedagógico, a estrutura hierárquica da escola, níveis de participação de seus agentes, recursos humanos materiais, interações e níveis de influência no meio social;
2. Instrucional ou pedagógica: as situações de ensino nas quais ocorre o encontro docente-estudante-conhecimento, os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e os materiais didáticos, linguagens e formas de comunicação entre docentes e estudante e formas de avaliação da aprendizagem;
3. Sociopolítica/cultural: contexto sociopolítico e cultural no qual a escola está inserida, momento histórico, forças políticas e sociais, concepções e valores do grupo social.

Sendo assim, considerando a etapa de consolidação em que o Laboratório de Ensino de História da Unesp/Franca se encontra, nos dispomos a empreender a primeira dimensão, qual seja, a Institucional, que prevê uma imersão

na estrutura da escola, tanto física, quanto de recursos humanos. O Roteiro de Contextualização recomenda que:

antes de iniciar as observações é importante conhecer a história da escola e o seu contexto sociocultural. As informações podem ser obtidas por meio da análise dos documentos oficiais da escola, do Projeto Político Pedagógico (PPP) ou equivalente, regimento interno, atas de reuniões, documentos da Associação de Pais e Mestres (APM), dos conselhos e grêmios [...]. O objetivo dessa etapa é reconstruir o processo histórico de constituição da instituição a ser observada, sua organização e seu contexto sociocultural [...]. (CIERS-Ed. Protocolo de Pesquisa, 2019, p. 3)

Da equipe que faz parte do Laboratório, participarão: Prof.^a Dra. Alessandra David, proponente e coordenadora do projeto e Artur Rodrigues, graduando de História atualmente cursando o 3º ano e participante. Já na escola, sendo a docente da disciplina de História para os alunos do Ensino Fundamental II temos recebido amparo da Prof.^a Vanessa Moscardini e para a realização completa do projeto, trabalharemos com as turmas A, B e C do 9º ano.

Para que a análise da instituição, tal como o Protocolo de Pesquisa requer, seja completa, optamos por uma abordagem composta por três passos consecutivos, dos quais um já está finalizado: O primeiro é a análise documental: Foram examinados documentos referentes à fundação da escola e seus antecedentes; documentos relativos ao bairro e à comunidade em que a escola se situa; lista de discentes atendidos e em atendimento; número de docentes; documentos que relacionem a escola e sua comunidade com eventos ocorridos na cidade de Franca. Realizada pela própria escola antes mesmo da criação oficial do Laboratório de Ensino de História, o ocorrido é prova de como há sinergia entre a escola e a Universidade bem como demanda por um trabalho que tenha o escopo e a dimensão que este se propõe.

O segundo é a (re)apresentação do *corpus* documental levantado para os discentes da unidade de ensino. Nesta etapa aprenderão mais sobre o trabalho com fontes primárias, o processo de pesquisa e sua importância para o que foi pesquisado. Ainda neste segundo passo eles serão introduzidos e consultados acerca da próxima etapa do trabalho.

Por fim, um dos focos centrais do Laboratório de Ensino de História é a produção de novos materiais didáticos que possam replicar as experiências já realizadas, dessa forma, com a ajuda e voz dos discentes, será gravado um *podcast* que conte sobre todo o decorrer da pesquisa explicando que em maiores detalhes a jornada do trabalho com as fontes já realizada por eles. Como mencionado no item anterior, a natureza da consulta é buscar ideias de como amplificar os resultados da pesquisa para além dos muros da escola, dessa forma, contando com a participação deles buscaremos elaborar mais uma maneira para que este fim seja alcançado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao exposto, a importância de estabelecer um Laboratório de Ensino de História em um campus que possui tradição na formação de licenciados (e por consequência, professores) dificilmente pode ser diminuída. Enquanto proposta, nossos esforços apontam para a mesma direção que a universidade propõe, da curricularização das extensões universitárias, buscando um ensino multidisciplinar e da busca pela integração com a comunidade que mantém, através de impostos, e se usufrui dos boas pesquisas produzidas dentro do ambiente acadêmico.

Sendo esta uma ferramenta recente homologação, e que se encontra na primeira metade de seus dias, buscou-se transmitir aqui o caminho que aspiramos trilhar e esperamos reportar boas novas.

Ao obtermos a autorização da escola para a realização da pesquisa, nos deparamos com um projeto desenvolvido pela professora de História, Vanessa Moscardini, que por iniciativa própria, trabalhou com os alunos do ensino fundamental II, uma pesquisa documental sobre a história da escola e de sua patrona Carmen Munhoz Coelho., levando em consideração tanto os requisitos da BNCC, mas, especialmente aquilo referente à sua atuação profissional, como professora de História. Esperamos que este primeiro projeto possa abrir o caminho para muitos outros de nossa realização e que possa ser uma fagulha a mais na fogueira da boa produção de conhecimento e ensino histórico. Que nossa iniciativa alcance a mais escolas e universidades e espalhe a importância de se trabalhar, ainda em tenra idade, a construção da noção de sujeito histórico e de conhecer o ambiente que nos cerca. Esta iniciativa, mesmo sem um contato prévio, colaborou com a execução do projeto do Laboratório, ao construir e manter viva a memória escolar a qual, pretendemos expandir e ampliar com a atuação do Laboratório.

REFERÊNCIAS

COSTA, Alessandra David Moreira da. *LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE* 4. ed. Franca: Departamento De Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas, 2022.

ONU Brasil. Organização das Nações Unidas do Brasil, **A agenda 2030**. 2015, p.23. Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p.11

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018, p.20

ANDRÉ, M. A. D. *Etnografia da prática escolar*. 13a. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

CENTRO EDUCACIONAL DE ESTUDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E
EDUCAÇÃO (CIERS-ed). *Protocolo de Pesquisa*, 2019.

CIERS-Ed: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/ciers-ed/>> acesso em 13
de agosto de 2023

A INTERIORIZAÇÃO DO APARATO DE MENORES EM SÃO PAULO A PARTIR DA ATUAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (1935– 1938)

Thiago Teixeira de Petta⁴

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apresentar o nascimento do Departamento de Assistência Social de São Paulo, expondo alguns dos objetivos principais desse órgão. Passando, também, por sua reorganização no ano de 1938, e como esta foi fundamental para a expansão do aparato institucional público de assistência social no estado de São Paulo.

Para tanto, trabalharemos com as descrições dos debates Legislativos da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), a fins de compreender o nascimento do projeto que cria o D.A.S., além de fontes de periódicos de dois dos principais jornais da época, O Estado de São Paulo e o Correio Paulistano, que buscarão evidenciar a questão da expansão do Departamento.

2. EXEMPLOS DA INTERIORIZAÇÃO INSTITUCIONAL EM SÃO PAULO.

O processo de interiorização do aparato comercial, urbano, de serviços e Estatal para o interior de São Paulo, como apresentado anteriormente, se dá, principalmente, a partir da expansão das ferrovias e do avanço das frentes pioneiras, como bem apresenta Monbeig. Neste ponto, buscaremos compreender, partir do entendimento mais amplo do movimento, como, especificamente, se dá a expansão do aparato de assistência institucional de Menores abandonados e delinquentes no estado, principalmente ao largo da primeira metade do século XX.

Aqui elencaremos algumas instituições, a título de exemplo, para nos ajudar a compreender esse processo, mas, tendo em vista, que o foco da pesquisa trata do aparato Estatal de assistência e o Departamento de Assistência, que trataremos na parte final do trabalho.

Compreender a interiorização do aparato de menores em São Paulo, pressupõe-se que este parta de uma região não interiorizada, cria-se, portanto, um referencial, um norte, um modelo, na qual a rede assistencial irá se apoiar para iniciar seu caminho ao interior paulista

toma-se aqui São Paulo como cidade onde se desenvolveram as referências em matéria de assistência institucional durante o século XIX e que, mais tarde, apresentam similares em outras regiões do estado, especialmente nas zonas em formação na forma como as descreveu Pierre Monbeig (1984) em seu clássico trabalho sobre as frentes pioneiras. (FONSCECA, 2017, p. 2)

⁴ Formado em História (UNESP) Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

A interiorização das instituições assistenciais de menores se apresenta em diversos âmbitos da vida social, tanto para atender à questão educacional, amparo à menores abandonados e expostos, quanto para a repressão. As instituições, sejam ela pública ou particulares, devem ser compreendidas de forma única, ou seja, cada uma deve ser interpretada e analisada a partir de sua própria História, de seu próprio contexto e de suas necessidades e organização. Contudo, estudá-las de forma mais generalista pode nos dar um panorama, uma compreensão mais geral de um processo que se desenvolve desde o final do século XIX até o desenvolver do século seguinte. Aqui, neste trabalho, elas servirão para exemplificar esse processo e trazer materialidade à noção de interiorização.

Os Institutos de Menores, no início do século XX em São Paulo, é um grande exemplo de interiorização do aparato de menores, tendo em vista seu nascimento, a cidade de São Paulo e, posteriormente, a expansão para o interior do estado. Esse caso é interessante, pois, diferente da grande maioria das iniciativas que temos em São Paulo do início deste século, é que essa instituição tem um caráter público.

O primeiro instituto nasce na capital, no bairro do Tatuapé, com a função de: “O Instituto Disciplinar constará de duas secções destinadas a inculcar hábitos de trabalho e a educar, fornecendo instrução litteraria, profissional e industrial, de referencia agrícola” (São Paulo, 1902). Essa instituição deveria abrigar menores abandonados ou infratores, buscando regenerá-los a partir do trabalho e da educação. Em 1918, por meio de previsão orçamentária, se estabelece a criação dos institutos de Mogi Mirim e Taubaté, no qual o primeiro se concretiza apenas em 1924. O Instituto da capital se tornará Instituto Modelo de Menores, tornando-se um exemplo institucional para os congêneres do interior.

Salienta-se que, além de uma rede institucional pouco robusta, e com problemas de investimentos, a rede menorista em São Paulo não tinha, até 1924 com a instituições do Código de Menores de 1927, uma legislação específica, sendo mundo difusa e pouco especializada, o que dificultava a atuação deste tipo de instituições.

3. O NASCIMENTO E A EXPANSÃO DO DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL.

Por meio do Decreto n. 7078, de 6 de abril de 1935, artigo número 4 “Fica creado o Departamento de Assistencia Social subordinado é Secretaria da Justiça e Negocios do Interior, extinguindo-se a actual Comissão de Assistencia Social.” (SÃO PAULO, 1935) que será organizado a partir da Lei n. 2.497 de 24 de dezembro de 1935. Suas competências gerais estarão definidas no artigo primeiro da referida lei:

Art. 1.º - Ao Departamento de Assistencia Social. creado pelo decreto n. 7078, de 6 de abril de 1935, compete.

- a) - superintender todo o serviço de assistencia e protecção social,
- b) - celebrar, para a realização do seu programma, accôrdo com as instituições particulares de caridade, assistencia e de ensino profissional.

- c) - harmonizar a acção social do Estado, articulando-a com a dos particulares:
- d) - orientar os poderes publicos nos assumptos de assistencia social:
- e) - receber e applicar doações que lhe sejam feitas;
- f) - distribuir os auxílios e subvenções fornecidas pelo poder publico a instituições particulares de assistencia ou serviço social;
- g) - orientar e desenvolver a investigação e o tratamento das causas e efeitos dos problemas individuais sociais que necessitem de assistencia, organizando para tal, quando opportuno, a Escola de Serviços Sociais:
- h) - praticar os actos que, por lei, couberem ao Conselho de Assistencia e Protecção aos Menores. (SÃO PAULO, 1935b)

Afinal, qual era o objetivo central do Departamento de Assistência Social para Cândido de Motta Filho, o principal nome do projeto? Para o Deputado, o D.A.S⁵. teria um carácter, fundamentalmente, administrativo e de organização técnica da assistência social no Estado de São Paulo:

O Departamento de Assistencia Social é uma organização administrativa, pois terá a sua parte departamental e tambem é organização de technica social, pois se compõe de uma comissão formada de directores de seus diversos serviços e de delegados de associações particulares de assistencia, eleitos annualmente. Assim, superintenderá todo o serviço social, uniformizando a acção do Estado, articulando-a com a dos particulares. Recebendo e applicando doações, fiscalizando o funcionamento pedagogico e administrativo dos estabelecimentos publicos e particulares de protecção social, registrando-os na forma da lei; orientando e desenvolvendo investigações e tratamentos das causas, formas e efeitos de todos os assumptos inherentes aos serviços sociais; praticando os actos que, por lei, cabem ao Conselho de Assistencia e Protecção aos Menores, elle vae ser, innegavelmente, a consciencia social vigilante do nosso povo.

O Departamento abrange, desse modo, o Serviço de Assistencia aos Menores, que socorrerá, definitivamente, a infancia desvalida, entre nós. (SÃO PAULO, ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, ANNAES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, 1935, p. 1062)

Compreende-se, portanto, o D.A.S. enquanto um órgão que busca centralizar as tomadas de decisões ao que tange à assistencial social no Estado. Essa questão é interessante pois demonstra e coloca a assistência enquanto um polo fundamental na tomada de ação do Estado e, principalmente, possibilita a coordenação de políticas públicas, pois, em um sistema descentralizado e heterogêneo o direcionamento de determinada política social se torna praticamente impossível.

O D.A.S. por mais que seja construído pensando em toda a assistência social no Estado, seu foco, sem dúvida nenhuma é a infância abandonada. Isso porque, para Motta Filho, a infância deve ser o principal foco de profilaxia para o crime. Segundo ele, 80% dos criminosos tiveram um infância de abandono, portanto, a intervenção nesse momento da vida é crucial para remedir futuros problemas.

⁵ Utilizaremos a sigla D.A.S. para nos referirmos ao Departamento de Assistência Social.

Mais ainda, Em estudo que estou, pessoalmente, levando a efeito na Penitenciária, encontrei, até cento, nos criminosos de toda a especie, agora, numa proporção de oitenta por criminosos loucos, criminosos de morte, perversos e impulsivos, ladrões e gatunos, uma infancia de menores em abandono.

Assim, o abandono infantil justificava o criminoso, em grande parte. (SÃO PAULO, ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, ANNAES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, 1935, p. 1066)

No artigo 9, por exemplo, que define a ação do D.A.S., fica claro sua tendência centralizadora, portanto esse departamento buscará centrar em si a organização das políticas e diretrizes assistenciais no estado de São Paulo:

Art. 9.º - Cabe ao Serviço Social de Assistencia e protecção aos menores:

- a) - organizar scientificamente e dirigir o serviço de assistencia em seu aspecto social, medico e pedagogico;
- b) - fiscalizar o funcionamento administrativo medico e pedagogico, dos estabelecimentos de amparo e reeducação da infancia, no Estado;
- c) - fiscalizar os estabelecimentos e instiuições officiaes e particulares, nos quaes se encontrem menores sujeitos á vigilância da autoridade publica, communicando a esta as irregularidades verificadas e suggerindo as medidas necessarias para as corrigir;
- d) - distribuir pelos estabelecimentos existentes publicos e particulares, e de accôrdo com a determinação do luiz de Menores, que deverá basear-se, para isso, no pa ecer do Instituto de Pesquisas Juvenis, os menores con. diados ao Estado;
- e) - manter a effieência do Serviço de Informações sobre os menores, bem como o de liberdade vigiada e o de collocação,
- f) - acon.panhar todas as conquistas scientificas-referentes à infancia. (SÃO PAULO, 1935b)

Portanto o D.A.S. será um órgão fundamental na organização da assistência social no estado, sendo responsável por uma maior organização do aparato público assistencial, que até esse momento não se verifica uma rede conectada e coordenada. Nota-se, deste modo, uma especialização cada vez maior do poder público na assistência, salientando aqui a assistência ao menor, que têm grandes transformações com o código de menores e o juiz privativo de menores, mas que ganhará um corpo mais robusto a partir do D.A.S.

Ao longos dos debates legislativos para a aprovação do Departamento de Assistência Social a criação de um aparelho centralizado e público que balize as instituições e políticas assistenciais é praticamente um consenso dentro do ALESP. Poucos são as controvérsias criadas para a aprovação deste projeto.

Nota-se, na realidade, uma pressa para a aprovação do referido projeto. Desde sua apresentação até a votação final, perpassando três discussões, votação de emendas e etc, um pouco menos de um mês. Essa questões suscitará, inclusive, revolta por parte de alguns deputados que alegam ter seus projetos parados por meses e anos, enquanto há um “corre-corre” para aprovação desta Lei.

Ao que tange a velocidade de discussão e aprovação do projeto, acreditamos que alguns pontos são fundamentais para compreendê-lo. Primeiro, a necessidade de criação de um órgão que cuide da questão da assistência social, dado o quadro problemático deste mote. Depois, ser parte de um plano maior, tomado a cabo pelo próprio Interventor Federal, na qual, inclusive, envia uma carta para a Assembleia pedindo a aprovação do projeto.

O D.A.S buscou assegurar e amparar os desvalidos, garantir uma educação eugênica, dar amparo à maternidade e a infância, conseqüente resgatar a família, garantindo com que a juventude não seja cooptada pela criminalidade e exploração. Bem como, a luta contra o abandono físico, moral e intelectual. Essas ações seriam, portanto, concretizadas por medidas administrativas e legislativas, a exemplo a criação do Departamento.

Um ano após a criação do D.A.S. aparece a primeira menção dentro da Assembleia a fim de reformular esse Departamento. Em que, por meio do Parecer nº 346, de 1936, apresenta-se a necessidade de o D.A.S. apresentar melhor suas finalidades, tendo em vista o tripé Juizado de Menores, o Serviço propriamente dito e o Instituto de Pesquisas Juvenis

PARECER N. 346, DE 1936

Submete o sr. governador á apreciação desta Assembléa um projecto de reajustamento da lei nº 2.497, de 24 de dezembro do anno passado, que organizou o Departamento de Assistencia Social. Esse reajustamento é rigorosamente technico, não traz augmento de despesa e visa facilitar a completa organização da assistencia social. Em virtude da propria complexidade do problema, que sempre revela novos aspectos, a experiencia de seu executores, homens technicos e profundos conhecedores do assumpto, viram que era necessario precisar melhor certas competencias, esclarecer melhor certas funcções. Empreendimento inaugural na vida do Estado, elle provocou e reclamou novas medidas indispensaveis que só servem para completar e aperfeiçoar o intuito da lei.

De facto, quando relatamos o projecto, na legislatura passada, tivemos a oportunidade de affirmar que a assistência social de menores precisava basear-se em tres columnas solidas e perfeitamente desenhadas quaes o juizado de Menores, destinado a amparar juridicamente a infancia desvalida, o Serviço propriamente dito, com ampla função social, administrativa e pedagogica e o Instituto de Pasquizas Juvenis, destinado a fornecer as bases scientificas para o tramento me- dico pedagogico da infancia abandonada. Como elemento de ligação de toda essa aparelhagem, surgia o Commissariado de Menores, acabando com os processos policiaes e humilhantes para o menor. O actual projecto precisa e esclarece opportunamente esse intuito, melhorando assim consideravelmente a lei anterior.

Por outro lado, o projecto fixa, com mais clareza, a função do Departamento não só em suas linhas geraes como tambem na parte referente aos desvali- dos, aos detentos e egressos das prisões. Nesta

parte a lei fica consideravelmente aperfeiçoada, tornando-se de mais fácil execução. O Conselho Jurídico, que tem um grande papel na actividade assistencial do Estado fica com suas linhas mais precisas e definidas. (SÃO PAULO, ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, ANNAES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, 1936, p. 3787)

Um ano antes da reorganização do Departamento de Assistência Social, no ano de 1937, Cândido Motta Filho sustenta que, por meio de suas pesquisas, acredita que no Estado de São Paulo há cerca de 40 mil menores abandonados. Portanto, seria essencial a expansão do aparato de menores para localidades do interior, apresenta-se, neste momento, duas cidades que contribuiriam para combater o abandono, São Carlos e Santos.

Já no ano de 1938 o Departamento de Assistência Social passa por uma reorganização, por meio do decreto n. 9.744, de 19 de novembro de 1938, a partir desse decreto fica estabelecido maior divisão e especialização dentro do D.A.S. Além da especialização, o decreto aponta a necessidade de criação de novas instituições de amparo ao menores nas cidades de Monções e Campinas, além daqueles já subvencionados pelo departamento. Ou seja, compreende-se neste momento a necessidade de expansão do aparato assistencial público, com a criação de mais instituições subvencionadas pelo Estado.

O Departamento cumprirá ações por todo o território do Interior, em que, seu Diretor fazia recorrentes incursões pelo interior, tratando com prefeitos dos municípios interioranos, mesmo antes da reorganização do D.A.S. Para tanto, uma publicação no O Estado de São Paulo, no ano de 1936 chama bastante atenção, em que salienta a necessidade de expansão do departamento para o interior do Estado:

DEPARTAMENTO DE ASSISTENCIA SOCIAL

O sr. dr. Carlos de Magalhães Lebl, director do Departamento de Assistencia Social, está expendendo esforços no sentido de estender à todo o Estado, de forma eficaz, a acção daquelle Departamento. Com esse proposito, enviou seu emissario à Bauru, afim de estudar, com as autoridades locais, a possibilidades de se estabelecer alli um serviço em favor da Asistencia Social. Como resultado pratico dessa viagem, ficou organizada, em Bauru", a Commissão do Departamento de Assistencia Social, presidida pelo sr. Julz de direito daquela comarca, dr. Oscar Fernandes Martins. O objectivo da mesma é procurar resolver todos os casos de assistencia, harmonicamente com o Departamento. Foi bem acolhida a ideia, que a Prefeitura de Bauru' offlcou immediatamente ao ar. dr. Sylvio Portugal, titular da pasta da Justiça, pondo à disposição do governo uma área de 10 alqueires aproximadamente, para ahi ser installada a Escola de Conducta Social, ja criada pela lei n. 2.497, de 24 de Dezembro de 1915.

É pensamento do sr. director de Departamento de Asileteneça Social estender a todo Estado esse serviço já iniciado por Bauru'. Neste sentido, devera seguir ainda esté mês um emissário do Departamento, afim de percorrer toda a zona da Alta Paulistana e Noroeste. (DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 1936, p. 9)

Contudo, é na gestão de Sebastião Medeiros que as visitas às cidades do interior se tornam mais frequentes. Tanto para inaugurar novas instituições, quanto para se reunir com políticos municipais para encaminhar novas ações na questão da assistência social. E nessa gestão que se reorganiza o Departamento de Assistência Social que, como discutido anteriormente, será responsável por uma expansão ao interior. A imagem a seguir apresenta a posse do novo diretor:

Figura 1: Posse de Sebastião Medeiros



Fonte: O DR. SEBASTIÃO MEDEIROS TOMOU POSSE DO CARGO DE DIRECTOR DA ASSISTÊNCIA SOCIAL, 1938, p. 3.

Logo após a posse de Sebastião Medeiros, um bispo da cidade de Taubaté, ao Correio Paulistano, solicita que o novo Diretor olhe para o Interior do Estado.

OS PROBLEMAS DE ASSISTENCIA SOCIAL EM SÃO PAULO

EXPRESSIVO TELEGRAMMA DO REVMO. BISPO DE TAUBATE AO DR. SEBASTIAO MEDEIROS. DIRECTOR-GERAL DO DEPARTAMENTO DE ASSISTENCIA SOCIAL

Tendo assumido ha poucos dias o cargo de director-geral do Departamento de Assistencia Social, o dr. Sebastião Medeiros, entre outras cartas cartões e telegrammas que lhe tem sido dirigidos por personalidades de relevo nos circulos administrativos e sociaes, acaba de receber expressiva c mensagem telegraphica de congratulações e de exhortação, do revmo bispo de Taubaté, d. André Arcoverde.

No referido telegramma, que abaixo transcrevemos, o illustre prélado concita o governo do Estado e o novo director-geral do D. A. S. a procurar por todos os meios desenvolver grande e benemerita obra que está sendo

realizada em beneficio das populações pobres e necessitadas, por intermedio do importante organo que actualmente o dr. Sebastião Medeiros dirige, aliás, com o firme proposito de tornalo effectivamente util á collectividade e digno do gráu de adeantamento e de prosperidade do noso Estado.

A mensagem do revmo. bispo Taubaté está concebida nos seguintes termos:

"Dr. Sebastião Medeiros - Directoria Geral do Departamento de Assistencia Social São Paulo - Apresento a v. exc. cordiaes felicitações pela honrosa e acertada distincção conferida a v. exc. pelo governo do Estado. O clero taubateano, pelo seu

humilde bispo, confia plenamente na Intelligencia, coração, patriotismo caridade de v. exe. em favor de infelizes brasileiros de todas as edades, muitas vezes celfados pela morte por falta de assistencia dos poderes publicos. Mais de cincoenta por cento de crianças, pelo interior, morrem nos primeiros annos de vida, victimadas por molestias intestinaes, por falta de conselhos medicos ás mães. Falo, porque vivo em contacto com o povo da roça e das cidades da minha diocese. Constrange o abandono systematico em que vivem os nossos caboclos bons e soffredores, reduzidos á inercia e á miseria organica, que é porta aberta aos viclos e consequente desprestigio da raça. Urge, pois, a energica intervenção do governo paulista, com a preciosa e intelligente cooperação de v exe., no sentido de salvar a vida dos nossos patricios, necessários a grandeza e à Independencia politica e economica da nossa grande terra. Que a Divina Providencia conceda ao gove no e a v. exc., auxilios abundanten para a perfeita realização de todos os projectos que visem antes de tudo beneficiar o nosso pobre povo brasileiro. Que as bençams de Deus e a gratidão de um povo que se sente apolado e garantido pelo espirito de justiça de seus governantes, sejam um penhor de paz duradoura e de felicidades para v exe. (a) D. André Arcoverde-bispo de Taubaté". (OS PROBLEMAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL EM SÃO PAULO, 1938, p.11)

Como resposta, o Diretor do D.A.S pontua em outra publicação:

Em resposta à referida mensagem, o sr. dr. Sebastião Medeiros dirigiu ao illustre prelado, o seguinte telegramma:

"A honrosa mensagem de v. exe, ravidms., enviada por motivo da minha posse na direcção do Departamento de Assistencia Social, sempre estará presente no meu espirito, como poderoso estimulo para o des empenho da ardua tarefa. Agradecendo-a profundamente, apraz-me affirmar que o caloroso appello de v. exc. Redvma., em favor da população infantil do nosso interior, não ficará sem éco no seio do benemerito governo Adhemar de Barros, cidadão animado de excelentes disposições patrioticas e inteiramente possuido de elevado espirito publico. Beijando respeitosamente o sagrado anel de v. exe. revima, renovo a expressão dos meus sentimentos de filial affecto. (a.) Sebastião Medeiros". (OS PROBLEMAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL EM S. PAULO, 1938, p4)

Em que periódicos como o Correio Paulistano e o Estado de São Paulo irão registrar diversas dessas visitas do Diretor de Departamento de Assistência Social em cidades pequenas e grandes do interior:

Figura 2: Visita do Diretor de D.A.S. e o interventor paulista à Batatais.



FONTE: A VISITA DO SR. DR. ADHEMAR DE BARROS A BATATAES, 1938, p. 1.

Essa imagem apresenta a visita de Adhemar de Barros, interventor federal, juntamente com o Diretor do D.A.S. à cidade de Batatais com a finalidade de se reunir com os prefeitos da Alta Mogyana e o lançamento da Pedra Fundamental* do instituto regional de Proteção aos menores.

Salta aos olhos a maior intervenção da assistência pública no interior do estado de São Paulo a partir dos anos 1930, e isso se explica, além de uma maior necessidade do aparato assistencial com o desenvolvimento das cidades e, conseqüentemente, o abandono e a pobreza, o novo contexto político do Brasil, com o Governo provisório, constitucional e o Estado Novo de Getúlio Vargas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Departamento de Assistência Social representou uma mudança fundamental na forma com que a Assistência Social se organizava no Estado de São Paulo. Antes, um sistema heterogêneo, depois, um sistema cada vez mais centralizado. É evidente que, ao que tange o amparo à menoridade, o D.A.S. representou uma tentativa do Estado de se colocar como o promotor da resolução deste problema. Em que, por mais que a iniciativa privada ainda teria grande relevância, esta ficaria a cargo da fiscalização do D.A.S.

Após seu nascimento, o Departamento passa por um processo de reorganização, dando mais atenção à questão científica, por meio do Instituto de Pesquisas Juvenis, além de se expandir ao interior do Estado, como fica evidente na Legislação de 1938 e nas incursões apresentada pelos periódicos do Diretor do Departamento.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. Annaes da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo de 1935, v. I.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. Annaes da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo de 1936, v. IV.

A VISITA DO SR. DR. ADHEMAR DE BARROS A BATATAES. Correio Paulistano, 08 jun. de 1938, ed. 25282 (2), p. 1.

DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. O Estado de São Paulo, São Paulo, 17 de out. de 1936. Disponível em:

<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19361017-20559-nac-0009-999-9-not/busca/DEPARTAMENTO+ASSISTÊNCIA+SOCIAL>. Acesso em: 12 ago. 2023.

O DR. SEBASTIÃO MEDEIROS TOMOU POSSE DO CARGO DE DIRECTOR DA ASSITÊNCIA SOCIAL. Correio Paulistano. 20 de mai. 1938, ed. 25212, p. 3

OS PROBLEMAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL EM S. PAULO. Correio Paulistano, 08 jun. de 1938, ed. 25228, p. 4.

OS PROBLEMAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL EM SÃO PAULO. Correio Paulistano, 25 mai. de 1938, ed. 252216, p. 11.

SÃO PAULO. Lei estadual n. 844, 10 out. 1902. Cria o Instituto Disciplinar e regulamenta seu funcionamento. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo de 1902, São Paulo, tomo XI, Tipografia do Diário Oficial, 1902a

SÃO PAULO. Decreto nº 7.078, de 6 de abril de 1935. Subordina a Imprensa Oficial de Estado, o Departamento de Administração Municipal, o Departamento Estadual do Trabalho e a Procuradoria de Terras à Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça, que passará a denominar-se Secretaria de Estado da Justiça e Negocios de Interior, e dá outra providencias. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-7078-06.04.1935.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SÃO PAULO. Lei nº 2.497, de 24 de dez. de 1935b. Organiza o Departamento de Assistencia Social do Estado. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1935/lei-2497-24.12.1935.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SÃO PAULO. Decreto nº 9.744, de 19 de novembro de 1938. Reorganiza o Serviço Social dos Menores, do Departamento de Serviço Social, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1938/decreto-9744-19.11.1938.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FONSECA, S. C. . Do Asilo Anália Franco à Legião Brasileira de Assistência em Ribeirão Preto: um estudo sobre a interiorização e modelos e de instituições de assistência à infância (1917-1952). In: IX Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2017, Uberlândia. Anais em CD-Rom do IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Uberlândia: RB Digital, 2017. v. 1. p. 20-30.

CURRÍCULO PAULISTA: análise, princípios e aplicações práticas

Adrielli Silva Polidório
Adriellis961@gmail.com

Isabella Esteves Carvalho Lopes
Isabellaesteves3@gmail.com

Letícia Silva Machado
leticiasilva1996@hotmail.com

Silvia Regina Viel
silviarviel@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Currículo Paulista é um documento de extrema importância para a educação do Estado de São Paulo. Desenvolvido com base nas diretrizes nacionais, trata-se de uma proposta pedagógica que busca orientar a formação dos estudantes paulistas, procurando aperfeiçoar a qualidade do ensino das escolas públicas e privadas.

Com o interesse em aprimorar o processo educacional, o Currículo Paulista busca promover uma formação mais abrangente, permitindo atender às demandas contemporâneas. Sua estrutura é considerada essencial para a aprendizagem dos estudantes, com uma educação interdisciplinar, inclusiva e também conectada aos desafios do século XXI.

No decorrer dos anos, o sistema educacional passou por diversas mudanças, como avanços tecnológicos, mudanças socioeconômicas, novos padrões de aprendizagem, entre outras, e foi necessário adequar-se a elas. Neste cenário, o Currículo Paulista é uma das iniciativas positivas para as transformações do cenário educacional. Tornou a formação de jovens mais flexível e adaptável, permitindo que os professores tenham uma liberdade para inovar suas práticas pedagógicas e poderem auxiliar nas necessidades de cada aluno.

O presente artigo tem como objetivo estudar e discutir brevemente o Currículo Paulista, analisando sua estrutura, seus principais fundamentos, orientações e consequências na prática educacional. Serão discutidos aspectos como a elaboração, as competências e habilidades, além disso, foi realizado um estudo como parte do projeto de Residência Pedagógica, desenvolvido junto a CAPES e ao Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca, sobre as principais competências e habilidades do tema de progressões matemáticas.

Foi realizada pelas autoras a aplicação de uma atividade dinâmica dentro de uma sala de aula do Ensino Médio da rede pública de ensino da cidade de Franca-SP, que faz parte do projeto Residência Pedagógica. Atendendo a proposta do Currículo com diferentes metodologias, a aplicação também servirá como proposta de aula, uma atividade que poderá ser aplicada em sala por um professor de Matemática do Ensino Médio.

O intuito fundamental desse estudo é contribuir para o aperfeiçoamento dos educadores e estudantes, proporcionando compreensão profunda das diretrizes

do Currículo Paulista. Ao incorporar essa perspectiva curricular mais efetivamente, busca-se promover a qualidade da educação em São Paulo. Através da análise e aplicação prática, espera-se que os educadores possam adaptar suas práticas pedagógicas e maximizar a aprendizagem dos alunos, alinhando-se assim com os princípios evolutivos da educação contemporânea.

2 PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO PAULISTA E SÍNTESE DAS PRINCIPAIS IDEIAS

O Currículo Paulista é embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais determinadas pelo Ministério da Educação do Brasil, mas também engloba particularidades e ações pedagógicas próprias do Estado de São Paulo. Ele é estruturado em ciclos de aprendizagem, que integram a Educação Infantil, onde as crianças têm de 0 a 5 anos, o Ensino Fundamental, que são os alunos de 6 a 14 anos, e o Ensino Médio, com jovens de 15 a 17 anos. Cada ciclo possui competências e habilidades específicas e conteúdos curriculares que devem ser desenvolvidos pelos estudantes.

Esse documento foi um marco decisivo no processo de aperfeiçoamento da qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo, e trata das aprendizagens dos estudantes, com materiais de apoio, formação continuada dos professores e medidas de avaliação. Constituída por dois volumes, (Educação Infantil e Ensino Fundamental-2019; Ensino Médio-2020) que podem ser encontrados via internet, por professores, estudantes e até mesmo pessoas que não estão no âmbito da escola.

O Currículo Paulista na Educação Infantil, tem como preferência o desenvolvimento completo da criança, abrangendo fatores cognitivos, emocionais, físicos e sociais. É trabalhado atividades lúdicas e brincadeiras para incentivar as crianças da idade prevista. Já no ensino fundamental, ele busca gerar uma formação ampla e contextualizada, em diversas áreas, como Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Arelado a isso, são trabalhadas outras habilidades essenciais, como por exemplo, a autonomia.

Este artigo terá como foco a etapa do Ensino Médio, que consiste em um arquivo com 300 páginas, que foi efetivado no ano de 2020, com o auxílio das redes estaduais, municipais e instituições de ensino superior. O documento se inicia com uma apresentação breve, informando alguns de seus objetivos que já foram citados anteriormente neste artigo. Logo depois, é apresentada a introdução, quando trazem informações do Estado de São Paulo, tais como: a quantidade de alunos matriculados em cada etapa, discussões curriculares e também como a etapa do Ensino Médio foi criada.

No documento é mencionado o quanto foi importante essa melhoria para a educação, pois todas as escolas têm um parâmetro para planejar seu projeto pedagógico. Consequentemente, houve uma notória redução na desigualdade educacional, já que o documento tem como ideal o princípio de equidade. Desse modo, busca trabalhar as competências e habilidades essenciais e fazer com que todos os estudantes as desenvolvam simultaneamente, durante um determinado período.

Conforme os princípios pedagógicos estabelecidos no Currículo Paulista, a educação integral destina-se a todos os estudantes, independentemente

da jornada que a escola atua, promovendo um progresso tanto no ambiente escolar quanto além dele. Essa abordagem está conectada com as competências socioemocionais abrangentes da Educação fundamental, as quais estão delineadas no referido documento.

O Currículo do Estado de São Paulo é baseado em uma série de princípios e diretrizes que visam orientar o processo educacional e garantir uma formação integral dos estudantes. Alguns dos princípios defendidos no Currículo Paulista incluem: Educação como direito, sendo esta, um direito de todos os cidadãos e deve ser garantida de forma inclusiva e equitativa, assegurando que nenhum estudante seja excluído do acesso à educação. Essa ideia, vem em comum com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Também é reconhecido como um Currículo flexível e diversificado, permitindo atender às necessidades e características individuais dos estudantes, bem como valorizar a diversidade cultural e social presente no Estado de São Paulo. Outro princípio é a busca pela formação integral dos estudantes, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também aspectos socioemocionais, éticos, culturais e físicos. Tem-se também o incentivo da autonomia e participação dos estudantes, professores e escolas como pilar, bem como, promover a participação ativa da comunidade escolar na construção e gestão do processo educacional.

Busca-se a contextualização dos conteúdos curriculares, relacionando-os com a realidade e experiências dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável. Outrossim, a articulação entre teoria e prática também é notória no Currículo, permitindo que os estudantes compreendam a relevância dos conteúdos no contexto da vida cotidiana e no mundo do trabalho. Mencionado também no documento:

Metodologias de ensino adequadas, como as ativas e aplicáveis, animam, estimulam, encorajam o estudante e ajudam na diminuição da evasão escolar. Atividades criativas que conectam disciplinas, ultrapassando a visão fragmentada do conhecimento, e assegurem intervenções interdisciplinares permitem fomentar um ambiente de aprendizado permanente e de qualidade para todos. Currículo Paulista (2020, p. 41)

Outro aspecto relevante é a valorização dos profissionais da educação. O documento reconhece a importância dos profissionais da educação e incentiva a sua valorização, oferecendo formação continuada e condições adequadas de trabalho. Como último princípio, temos a inclusão e a equidade, que tem como finalidade, eliminar as desigualdades e garantir oportunidades iguais de aprendizado para todos os estudantes. Esses princípios norteiam o desenvolvimento do Currículo escolar no Estado de São Paulo, buscando proporcionar uma educação de qualidade e alinhada com as necessidades da sociedade contemporânea. Vale ressaltar que esses princípios podem estar em constante atualização conforme as políticas educacionais do nosso Estado e conforme a necessidade da sociedade.

3 PROGRESSÕES ARITMÉTICAS E GEOMÉTRICAS ALINHADAS AO CURRÍCULO

No Currículo Paulista, as progressões aritméticas e geométricas são temas importantes do ensino de Matemática, que ajudam os alunos a desenvolverem habilidades fundamentais em sequências numéricas. As progressões aritméticas (PA) são sequências em que cada termo é obtido somando-se uma quantidade constante ao termo anterior. Os alunos aprendem a identificar sequências, como PA e a calcular o termo geral da progressão (a_n) usando a fórmula $a_n = a_1 + (n - 1) \cdot r$, onde " a_1 " é o primeiro termo, " n " é o número do termo desejado e " r " é a razão. Além disso, os estudantes aprendem a calcular a soma dos

termos de uma PA finita usando a fórmula $S_n = \frac{n \cdot (a_1 + a_n)}{2}$, onde " S_n " é a soma dos n termos.

Por outro lado, as progressões geométricas (PG) são sequências em que cada termo é obtido multiplicando-se uma quantidade constante ao termo anterior. Os alunos aprendem a identificar sequências como PG e a calcular o termo geral da progressão (a_n) usando a fórmula $a_n = a_1 \cdot q^{n-1}$, onde " a_1 " é o primeiro termo, " n " é o número do termo desejado e " r " é a razão.

Assim como na PA, os estudantes também aprendem a calcular a soma dos termos de uma PG finita. Se a razão " r " for diferente de 1, a fórmula é $S_n = \frac{a_1(q^n - 1)}{q - 1}$. Se " r " for igual a 1, a fórmula se simplifica para $S_n = n \times a_1$.

Essas habilidades são fundamentais para a resolução de diversos problemas práticos, como cálculos financeiros, previsões de crescimento, análises de progressões de eventos, entre outros. O Currículo Paulista busca proporcionar aos alunos um aprendizado sólido nesses conceitos, incentivando-os a aplicá-los em diferentes contextos e desenvolver habilidades de raciocínio lógico e pensamento analítico.

Os alunos devem aprender sobre Progressões Aritméticas no primeiro ano do Ensino Médio, que é o início da etapa final da Educação Básica. Nesse período, eles serão introduzidos a conceitos fundamentais das progressões aritméticas, como identificar uma sequência como P.A., calcular o termo geral e a soma dos termos de uma progressão aritmética finita. Já as Progressões Geométricas, devem ser aprendidas, segundo o documento, no segundo ano do Ensino Médio. Vale ressaltar que ambos os conteúdos eram trabalhados com os estudantes no primeiro ano do EM, porém, com a reforma do Ensino Médio, a aplicação do tema de progressões matemáticas sofreu modificações.

O Currículo Paulista busca relacionar as progressões matemáticas ao cotidiano dos alunos do 1º ano do Ensino Médio por meio de atividades e situações-problema que têm aplicação prática e significativa na vida dos estudantes. O objetivo é tornar o aprendizado mais relevante, mostrando como esses conceitos matemáticos estão presentes em diversas situações do dia a dia e em diferentes contextos. Por exemplo, os alunos exploram problemas relacionados a investimentos financeiros, poupança e empréstimos, utilizando progressões aritméticas para modelar juros simples, taxas de crescimento de rendimentos e amortizações de dívidas. Também são abordadas situações que envolvem o

crescimento populacional e a progressão geométrica para entender como as populações crescem ou decrescem ao longo do tempo.

Outras abordagens incluem o uso de progressões aritméticas para analisar o movimento de veículos em rodovias ou o deslocamento de pessoas em trajetos diários, enfatizando a relação entre velocidade, distância e tempo. Além disso, aplicam-se progressões aritméticas para entender o aumento ou a diminuição de consumo de recursos, como energia elétrica, água ou combustível, e o impacto disso nos gastos diários.

Os alunos também têm a oportunidade de relacionar o rendimento escolar com a evolução das notas ao longo do tempo, analisando como progressões aritméticas podem ser utilizadas para monitorar o desempenho acadêmico. Além disso, a exploração do crescimento de seres vivos, como bactérias ou populações de animais, utilizando a progressão geométrica para entender a taxa de crescimento exponencial, também faz parte do Currículo. Outro aspecto é a identificação de padrões geométricos e aritméticos em obras de arte, como pinturas, mosaicos ou músicas, para demonstrar como a Matemática está presente também nas expressões artísticas.

Notamos ao longo do desenvolvimento desse artigo, que essas abordagens aproximam os conceitos matemáticos do cotidiano dos estudantes, permitindo que eles percebam a importância e a aplicabilidade das progressões matemáticas em diversas situações reais. Ao mostrar as conexões entre a Matemática e a vida cotidiana, o Currículo Paulista torna o aprendizado mais significativo e ajuda os alunos a desenvolverem habilidades para resolver problemas do mundo real usando ferramentas matemáticas. Abaixo, apresentamos as habilidades essenciais presentes no Currículo, que contemplam o assunto de progressões matemáticas:

Figura 01: Habilidades de PA e PG

MATEMÁTICA		
1ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO		
1º BIMESTRE		
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Números	Saber reconhecer padrões e regularidades em sequências numéricas ou de imagens, expressando-as matematicamente, quando possível	Regularidades Numéricas: Sequência
Números	Conhecer as características principais das progressões aritméticas – expressão do termo geral, soma dos n primeiros termos, entre outras –, sabendo aplicá-las em diferentes contextos	Progressão Aritmética e Progressão Geométrica
Números	Conhecer as características principais das progressões geométricas – expressão do termo geral, soma dos n primeiros termos, entre outras –, sabendo aplicá-las em diferentes contextos	Progressão Aritmética e Progressão Geométrica
Números	Compreender o significado da soma dos termos de uma PG infinita (razão de valor absoluto menor do que 1) e saber calcular tal soma em alguns contextos, físicos ou geométricos	Progressão Aritmética e Progressão Geométrica

Fonte: efape.educacao.sp.gov.br

4 APLICAÇÃO DO JOGO DE PROGRESSÕES

Tendo em vista a prática do ensino dentro das escolas de educação básica, foi desenvolvido o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ele é uma iniciativa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil, que tem como objetivo principal aprimorar a formação de professores em cursos de licenciatura. Foi criado com base nas diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Formação de Professores, visando fortalecer a relação entre teoria e prática na formação docente. Sob esse viés, busca proporcionar uma experiência mais completa e prática aos estudantes de licenciatura, permitindo que eles vivenciem, desde o início do curso, a realidade das escolas de educação básica (ensino fundamental e médio). O projeto envolve parcerias entre instituições de ensino superior, escolas públicas ou privadas e as próprias Secretarias de Educação. Alguns pontos primordiais do projeto incluem:

Integração entre teoria e prática: Os estudantes de licenciatura são inseridos em ambiente escolar, acompanhando as atividades de ensino, participando de projetos educacionais e vivenciando a rotina da sala de aula.

Orientação: Os residentes pedagógicos são supervisionados por professores da universidade e por professores da escola, o que permite a troca de experiências e o aprimoramento das práticas educacionais.

Atuação nas escolas: Os residentes auxiliam no planejamento e na execução de atividades pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e para o fortalecimento da formação docente.

Bolsas de estudo: O CNPq fornece bolsas de estudo para os estudantes de licenciatura que participam do projeto, tornando a experiência mais acessível.

O Projeto Residência Pedagógica visa, assim, a formação de professores mais preparados para os desafios da educação, estimulando uma atuação reflexiva e eficaz na sala de aula, além de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. É uma iniciativa relevante para aprimorar a formação dos futuros educadores e impactar positivamente o sistema educacional brasileiro.

Diante disso, por pertencermos ao respectivo programa (PRP), como estudantes de licenciatura em Matemática, nós, autoras do presente trabalho, aplicamos uma aula na escola a qual acompanhamos.

A regência foi aplicada no mês de julho de 2023 para uma turma de trinta alunos do primeiro ano do ensino médio. Essa aula foi destinada ao estudo de Progressões Aritméticas. Para finalizar a sequência didática do professor que acompanhamos, (o último, denominado pelo projeto de professor preceptor) aplicamos em uma aula dupla de 45 minutos cada, o jogo de sequências.

Ao acompanhar a sequência didática, notamos que o professor “Y” utiliza a metodologia ativa em suas aulas, mais especificamente, “entre pares ou times”, pois, ele percebeu que os alunos dessa determinada sala aprendem de maneira mais significativa com a referente metodologia. Então, ele faz a explicação do conteúdo de PA em lousa, com exemplos, reforçando os conceitos fundamentais, e indagando os seus alunos, fazendo com que eles sejam impulsionados à reflexão e a formação do próprio saber. Assim, o docente fez jus ao Currículo do Estado de São Paulo. Nota-se então, a importância de trabalhar em sala de aula, as competências e habilidades constatadas no documento e exploradas pelo professor vigente.

Como resultado de nossa regência (aula) nota-se que o jogo proposto foi muito significativo para os estudantes, pois, além de se divertirem com o recurso atrativo, puderam visualizar os conceitos de sequências em geral.

A seguir, apresenta-se o plano e a estrutura da aula aplicada na instituição de ensino:

PLANO DE AULA	
Professor:	
Disciplina: Matemática	
Turma: 1º ano – Ensino Médio	
Tema: Progressões aritméticas. Título da aula: Desenvolvendo Habilidades de Lógica e Dedução com o Jogo	
Objetivos: 1- Introduzir os alunos ao jogo de senha e suas regras básicas. 2 - Explorar estratégias de dedução e lógica para resolver os códigos.	
Duração: 2 aulas – 45 min cada	
Competências e habilidades: Saber reconhecer padrões e regularidades em sequencias numéricas ou de imagens, expressando-as matematicamente, quando possível.	
Metodologia: Jogos No início da aula apresente o jogo e explique quais são as regras, como pode jogar e dê exemplos, logo em seguida dê algumas dicas e explique as estratégias que os alunos podem usar durante o jogo para adivinhar qual é a senha, discuta também com os alunos sobre lógica, para eles irem se familiarizando com o objetivo. Após as explicações, os alunos podem escolher e formar duplas para dar início ao jogo, dê um tempo para eles interajam e se necessário poderá intervir. No final, faça uma discussão de como foi o jogo, destacando os principais pontos.	
Recursos didáticos: Lousa, marcador do quadro branco, apagador, folha impressa como tabuleiro, e.v.a de diversas cores, lápis ou caneta.	
Avaliação: Os alunos serão avaliados ao decorrer do jogo, com o envolvimento e será verificado se eles estão entendendo o conceito e objetivo do jogo.	
Referências: CURRÍCULO PAULISTA. Habilidades Essenciais de Matemática - Ensino Médio. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/pdfs/Habilidades%20Essenciais%20de%20Matematica%20-%20EM.pdf . Acesso em: 12 ago. 2023.	

Atividades:

1. Introdução ao Jogo (10 minutos)

Comece explicando o conceito básico do jogo de senha e suas regras. Mostre um exemplo de um código e como as cores correspondentes serão indicadas nas respostas.

2. Discussão sobre Estratégias (15 minutos)

Explique as estratégias gerais que os alunos podem usar para adivinhar o código mais eficientemente.

Discuta a importância da lógica e como a análise das respostas pode ajudar a refinar as suposições.

3. Atividade Prática - Rodadas do Jogo (20 minutos)

Divida a turma em pares, onde um aluno será o "Código Criador" e o outro será o "Detetive".

Os alunos terão várias rodadas para criar e adivinhar códigos alternadamente.

Incentive-os a aplicar as estratégias discutidas anteriormente e a fazer anotações para acompanhar suas tentativas.

4. Lições Aprendidas (5 minutos)

Destaque as habilidades de lógica, dedução e trabalho em equipe que foram desenvolvidas durante o jogo.

Relacione essas habilidades com situações do dia a dia e com a importância de pensar criticamente.

Recursos Necessários:

Um conjunto de tabuleiros do jogo, senha ou um software online para simular o jogo.

Cores de diferentes tipos para simbolizar as opções de códigos.

O jogo recebe o nome de "Senha" ou é também conhecido como "Mastermind". É um jogo de adivinhação de padrões, onde um jogador cria um código de cores oculto e o outro jogador tenta adivinhar esse código em um número limitado de tentativas.

Regras do Jogo:

O jogador 1 escolhe um código de cores secreto, que consiste em uma sequência de 4 cores escolhidas entre um conjunto de 7 cores possíveis.

O jogador 2 faz uma tentativa de adivinhar o código de cores.

O jogador 1 fornece feedback sobre a tentativa do jogador 2:

Cada cor correta no lugar certo é indicada por um "x" (marcação).

Cada cor correta, mas no lugar errado, é indicada por um "o" (marcação).

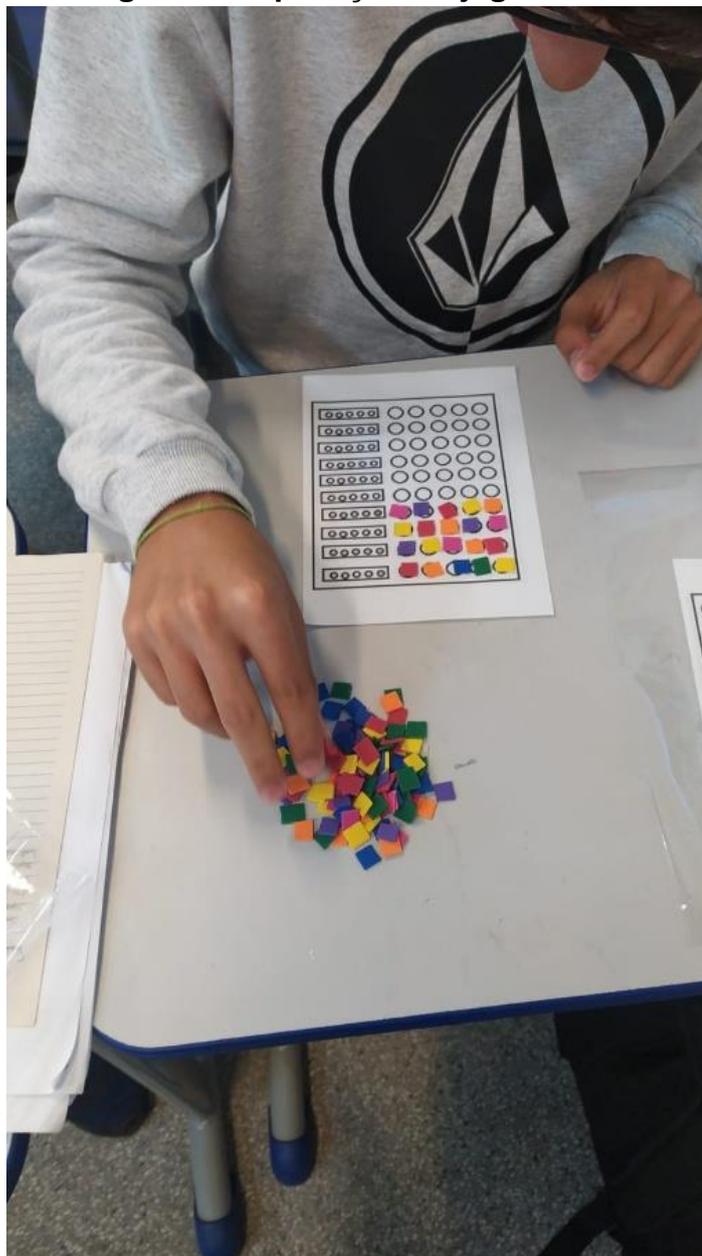
O jogador 2 continua fazendo tentativas até acertar o código ou até atingir um número máximo de tentativas (geralmente 10).

Figura 02: Alunos jogando



Fonte: Autoria própria, 2023

Figura 03: Aplicação do jogo Senha



Fonte: Autoria própria, 2023

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos reconhecer com o desenvolvimento do presente trabalho, que as Progressões Aritméticas (PA) e Progressões Geométricas (PG) são assuntos muito pertinentes no currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo. Tais assuntos nortearam o desenvolvimento desse artigo e a aplicação da regência dentro do projeto de Residência Pedagógica do CNPq.

A experiência de relacionar a teoria defendida nas competências e habilidades expostas no Currículo Paulista, com a prática da aula, ressaltou a importância de uma abordagem ativa no aprendizado matemático dos estudantes de

primeiro ano do ensino médio. Com isso, reconhecemos a relevância da aplicação do Currículo em sala de aula. Consequentemente, chegamos à conclusão de que esse documento deve ser sempre relevante na montagem de aulas do professor atual da rede estadual de ensino.

Temos também como considerações finais, a importância de haver incentivos governamentais, para uma colaboração mais estreita entre a comunidade acadêmica e o ensino público, como faz o CNPq. Assim, a conexão entre esses dois setores se mostrou indispensável para que nós, bolsistas do programa e pesquisadoras do meio acadêmico contribuíssemos com o ensino público, sendo condizentes as demandas da sociedade contemporânea. Fizemos isso, através da aplicação do jogo, pertencente a metodologia ativa, já explorada pelo professor preceptor.

Assim sendo, atingimos os objetivos traçados nesse trabalho, já que discutimos os principais pontos do Currículo, após realizarmos uma análise de seus fundamentos. Também notamos que nossa proposta foi significativa aos estudantes, pois trouxe a Matemática de maneira lúdica e criativa. Além de explorar a memorização, atenção e raciocínio, e contribuir para a formação dos jovens.

Em suma, o presente artigo foi de total relevância para a nossa formação profissional, já que o estudo do Currículo Paulista é imprescindível para futuros professores da rede estadual de ensino, posição que assumiremos em nossa jornada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e da Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo. Ensino Médio: Currículo Paulista. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

RODRIGUES, M.; **A integração curricular da demonstração. Da Investigação às Práticas**, Lisboa (Portugal), v. 2, n. 2, pp. 53-77, 2012.
CURRÍCULO PAULISTA. Habilidades Essenciais de Matemática - Ensino Médio. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/pdfs/Habilidades%20Essenciais%20de%20Matematica%20-%20EM.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CURRÍCULO PAULISTA. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CURRÍCULO PAULISTA. Etapa Ensino Médio. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio_ISBN.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
Acesso em: 13 ago. 2023.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL:
uma proposta de pesquisa**

Ana Luísa Neves Pimenta-Urquiza
ana.neves.pimenta@gmail.com

Melissa Franchini Cavalcanti-Bandos
melissafcb@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas existem com um objetivo principal de garantir que os direitos da população sejam atendidos e proporcionar o bem-estar social. Os responsáveis por implementar essas políticas são os poderes legislativo e executivo. Esses poderes podem receber solicitações e demandas de novas políticas públicas por meio de grupos, associações, ONGS, empresas, entre outras organizações. A partir daí, é criada uma agenda para a execução dessas políticas, de acordo com as prioridades. Essas políticas podem estar relacionadas a diversas áreas, tais como: saúde, educação, segurança, trabalho, entre várias outras.

Se tratando dos jovens, diante do reconhecimento que os mesmos são atores sociais, é relevante desenvolver novos paradigmas sobre o trabalho juvenil. Nesse contexto, constatam-se dificuldades desse público para iniciar a vida profissional e fazer escolhas no que diz respeito a seus projetos de vida e carreira.

Para auxiliar na questão, existem os programas de Orientação Profissional (OP). Esses programas têm como proposta, auxiliar o indivíduo a refletir sobre caminhos e possibilidades profissionais, trabalhar o conhecimento de si mesmo e suas potencialidades, oferecendo subsídios para planejar suas carreiras e fazer escolhas profissionais com mais discernimento. Os reflexos desse direcionamento beneficiam tanto o indivíduo, quanto o mercado de trabalho, visto que profissionais mais satisfeitos, têm mais oportunidades e maior chance de ter um desenvolvimento profissional com mais qualidade, gerando maior desenvolvimento social.

No entanto, programas de OP, ao que parece, em sua maioria, são oferecidos na iniciativa privada, seja em escolas ou em consultórios particulares, necessitando de investimentos que geralmente não são viáveis para a população menos favorecida financeiramente, havendo, assim, uma limitação de público que tem acesso a esses serviços que são significativos, para o desenvolvimento profissional e pessoal do indivíduo.

No que tange à prática da OP no contexto público, verificou-se que ela está mais relacionada na literatura ao trabalho realizado com estudantes de escolas públicas ou a atividades clínicas realizadas de forma isolada, em algumas comunidades, e estão frequentemente vinculadas à prestação de serviços gratuitos

oferecidos por estudantes de cursos de Psicologia durante o cumprimento de seus estágios profissionais. Ela ainda não se encontra inserida efetivamente nas políticas públicas nacionais, embora tenha muito a oferecer em diferentes espaços (ABADE, 2005; MELO-SILVA; LASSANCE; SOARES, 2004 apud LISBOA, 2017).

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é apresentar uma proposta de pesquisa onde se analisará políticas públicas, em vigor, voltadas à educação, especialmente no que tange à orientação profissional, como forma de sintetizar informações que possam ser socializadas ao público usuário de programas assistenciais e que subsidiem a criação de outras políticas públicas que garantam, ao referido público, oportunidades profissionais mais assertivas.

É importante mencionar que esta pesquisa está focada em dois dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODSs) sendo o 4º- Educação de Qualidade e o 8º- Trabalho Decente e Crescimento Econômico. No caso, ambos tratam de questões relacionadas à inclusão e à qualidade de oportunidades de aprendizagem.

O artigo inicia com a introdução, seguida do referencial teórico, que trata das políticas públicas e em seguida, aborda políticas públicas para orientação profissional. Posteriormente, são apresentados os procedimentos metodológicos e por fim, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas Públicas

As Políticas Públicas ocupam, cada vez mais, espaço nas discussões atuais e podem ser definidas como um conjunto de normas (ações, programas e iniciativas), fundamentadas nos princípios da igualdade e da equidade, criadas pelo Estado (federal, estadual ou municipal), com a participação de organizações do primeiro setor (governo), do segundo setor (empresas de iniciativa privada) e do terceiro setor (organizações sem fins lucrativos), para garantir que determinado direito da população está sendo assegurado. Esses direitos podem ser relacionados a saúde, educação, trabalho, segurança e todos os demais previstos na Constituição Federal, ou seja: o bem-estar social (SILVEIRA et al., 2007).

Os poderes legislativo e executivo são os responsáveis, para que as políticas públicas sejam implementadas, e por esse motivo, cria-se um imaginário nas pessoas que passam a entender que os únicos envolvidos nesse contexto são os próprios políticos e o governo. Porém, é preciso pensar de forma mais abrangente, pois a população, em geral, também pode fazer parte das políticas públicas, pois são as próprias pessoas que compõem a sociedade e que estão vivenciando as situações no dia a dia, com suas reais necessidades.

Através da identificação de uma demanda ou necessidade de um determinado público, as ONGS, sindicatos, associações e outras entidades podem atuar como intermediários entre a população e o governo, propondo soluções para

os representantes dos poderes. De acordo com Secchi (2012), o processo de elaboração de políticas públicas (*policy-making process*) também é conhecido como ciclo de políticas públicas (*policy cycle*).

O ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes. Apesar de várias versões já desenvolvidas para visualização do ciclo de políticas públicas, restringimos o modelo às sete fases principais: 1- identificação do problema, 2- formação da agenda, 3- formulação de alternativas, 4- tomada de decisão, 5- implementação, 6- avaliação, 7- extinção (SECCHI, 2012, p.33).

Cada política terá um custo monetário diferente e, geralmente, utiliza verba que vem dos impostos. Um exemplo de política pública foi o “auxílio emergencial”, um benefício financeiro criado com o objetivo de diminuir os impactos econômicos causados pela pandemia da Covid-19 no Brasil.

De forma geral, as políticas públicas existem com o objetivo de solucionar algum problema, carência ou demanda que exista na sociedade. Nesse contexto, podem existir conflitos de interesses, pois cada grupo ou instituição que propor determinada política, vai defender o seu próprio interesse e necessidade. Além disso, é importante ressaltar que existe uma agenda a ser atendida e respeitada para a implementação das políticas e existem alguns casos que podem colocar algumas políticas públicas na frente de outras, como prioridade, a depender da urgência e do impacto que tem na população.

Para nortear o contexto das Políticas Públicas junto ao campo da Orientação Profissional, nesse tópico serão mencionadas posições de autores sobre qual política pública a orientação profissional estaria relacionada.

2.2 Políticas Públicas para Orientação Profissional

O jovem, em geral, apresenta dificuldades para iniciar a vida profissional, fazer escolhas, falta de clareza e direcionamento. Nesse contexto, existem os programas de Orientação Profissional (OP) que tem como proposta, auxiliar o indivíduo a refletir sobre caminhos e possibilidades profissionais, trabalhar o conhecimento de si mesmo e suas potencialidades, oferecendo subsídios para planejar suas carreiras e fazer escolhas profissionais com mais discernimento.

Os reflexos desse direcionamento beneficiam tanto o indivíduo, quanto o mercado de trabalho, visto que profissionais mais satisfeitos, têm mais oportunidades e maior chance de ter um desenvolvimento profissional com mais qualidade, gerando maior desenvolvimento social.

Diante do reconhecimento de que os jovens são atores sociais, é relevante desenvolver novos paradigmas sobre o trabalho juvenil: “não se trata mais de trabalho como atenuante da pobreza ou alternativa à marginalidade e à exclusão. Trata-se do trabalho como direito e um componente essencial da formação do

jovem, como indivíduo e cidadão” (LEITE, 2003, p.157 apud VERIGUINE et. al., 2014).

Na iniciativa privada, a orientação profissional em sua maioria é oferecida em escolas ou em consultórios particulares, necessitando de investimentos que geralmente não são viáveis para a população menos favorecida financeiramente, havendo assim, infelizmente, uma limitação de público que tem acesso a esses serviços que são tão importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal do indivíduo.

Já no contexto público, Lisboa (2017) verificou que “ela ainda não se encontra inserida efetivamente nas políticas públicas nacionais, embora tenha muito a oferecer em diferentes espaços”.

No que tange à prática da Orientação Profissional no contexto público, ela está mais relacionada na literatura ao trabalho realizado com estudantes de escolas públicas ou a atividades clínicas exercidas em algumas comunidades isoladamente, em geral, associadas à oferta de serviços gratuitos pertencentes a cursos de Psicologia na exigência de seus estágios profissionalizantes (ABADE, 2005; MELO-SILVA, LASSANCE & SOARES, 2004 apud. LISBOA, 2017).

A implementação da Orientação Profissional direcionada aos jovens de escolas públicas têm enfrentado obstáculos em seu avanço. Frente a isso, é necessário considerar ajustes nas metodologias utilizadas no sistema privado, a fim de atender esses jovens de maneira mais eficaz, buscando oferecer suporte na construção de seus projetos de vida e auxiliando em sua inserção social e profissional (MOURA, 2014 apud SUZUKI E POLLI, 2021).

A OP tem um papel fundamental como instrumento de empoderamento psicossocial, especialmente no caso de jovens que enfrentam maior vulnerabilidade social e propensão ao adoecimento. Muitos desses jovens enfrentam desafios ao terem acesso a uma educação de baixa qualidade e muitas vezes são expostos a projetos profissionais que os colocam à margem da sociedade. Diante dessa realidade, é essencial pensar em políticas de Orientação Profissional que enxerguem esse jovem como um indivíduo detentor de direitos e que participe ativamente na definição de seus próprios planos para o futuro (PAIVA 2009, apud SILVA, 2010).

Diante disso, buscou-se investigar em qual política pública a Orientação Profissional poderia se inserir. Serão apresentados a seguir os posicionamentos dos autores no que se refere a PP e OP.

Lisboa (2017) relaciona a Orientação Profissional no que se refere às políticas de Geração de Emprego, Trabalho e Renda, mencionando a Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica da Assistência Social, sancionada em dezembro

de 1993. De acordo com a autora, a primeira, se fundamenta em “os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa” (Art. 1, inc. IV). “O trabalho aparece como um direito social que deve ser assegurado a todos os cidadãos brasileiros, uma das prioridades do Governo Federal na elaboração de suas propostas”.

No caso da Lei Orgânica da Assistência Social, estabelece a “promoção da integração ao mercado de trabalho” como um dos objetivos da assistência social (Lei 8.742, Art. 2, inc. III). A oportunidade de trabalho é considerada como uma das maneiras mais eficazes e duradouras para enfrentar a pobreza, pois oferece possibilidades do indivíduo se desenvolver e evoluir (LISBOA, 2017).

De acordo com Moura (2014), que trata a questão da OP para jovens de baixa renda, esses programas poderiam estar inseridos nas políticas públicas de inclusão social. O autor propôs um modelo de processo de OP adaptado para o contexto dos jovens de baixa renda, para ser aplicado nos Programas Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e verificou que o processo foi positivo. No entanto, existe a necessidade de estruturar uma melhor forma de participação da equipe técnica para apropriação da metodologia.

Suzuki e Polli (2021) relacionam a OP à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém, que ainda não foi abordada diretamente a questão da Orientação Profissional na lei:

A lei que rege as diretrizes educacionais, Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n. 9.394, 1996), é responsável por determinar as bases para a elaboração das políticas públicas relacionadas à educação, mas não aborda diretamente a OP. O texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen, Lei n. 4.024/61) não faz menção ao termo Orientação Profissional. O mesmo foi verificado em relação à legislação posterior (Lei n. 5.692/71. A LDB (Lei n. 9.394/96) art. 27, inc. III, se refere à orientação para o trabalho, mas não à orientação profissional. Há alguns projetos de lei que visam alterar a LDB incluindo a OP em escolas públicas, mas, atualmente, nenhum dos projetos concluídos foi aprovado, ainda que alguns estejam em trâmite (SUZUKI E POLLI, 2021).

Embora a orientação profissional não esteja formalmente prescrita pelas políticas públicas, acredita-se que ela pode desempenhar um papel significativo no acesso ao mercado de trabalho, promovendo um desenvolvimento socioeconômico positivo para os beneficiários da Assistência e para os órgãos públicos que trabalham nessa área (LISBOA, 2017).

Em âmbito mundial, pode-se tratar do desenvolvimento, na perspectiva dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODSs, que se tratam de “um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de

prosperidade”. Ao todo são 17 objetivos, para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil (ONU, 2023).

Especialmente, no presente estudo, salientam-se os ODSs 4 – Educação de Qualidade e 8 – Trabalho Decente e Crescimento Econômico. No caso, ambos tratam de questões relacionadas à inclusão e à qualidade de oportunidades de aprendizagem. No caso do ODS 8 – incluem-se as discussões sobre o crescimento econômico, a inclusão por meio do emprego pleno e do trabalho digno para todos.

Silva (2010), verificou que uma das experiências mais abrangentes de Orientação Profissional no Brasil, conhecida como PIP (Programas de Informação Profissional), não obteve êxito. Um dos principais motivos para o insucesso não ter sido levado em consideração a comunidade e as questões dos grupos sociais que se pretendia beneficiar (CARVALHO, 1985; BAPTISTA, 1984 apud SILVA, 2010).

Diante da falta de políticas públicas de Orientação Profissional no Brasil e da inexistência de leis que regulamentem essas práticas, Suzuki e Polli (2021) realizaram uma busca na literatura para identificar artigos que apresentem modelos de Programas de Orientação Profissional e que contribuíssem no sentido de auxiliar na criação de políticas públicas mais eficazes e com maiores chances de sucesso e verificaram:

Observa-se, nos resultados dos programas analisados, que a implementação de Programas de OP em escolas do ensino médio, cursos profissionalizantes e cursos técnicos parece promissora para que se desenvolva uma maneira efetiva de compreender, atender e esclarecer às demandas desses jovens, gerando reflexos no âmbito educacional nacional. Para a consolidação desse processo, destaca-se a importância da existência das políticas públicas voltadas à Orientação Profissional (SUZUKI E POLLI, 2021).

Diante disso, Aguiar e Conceição (2012) elucidam que “a área da orientação vocacional, atualmente em notável crescimento, se beneficia de estudos de revisão que apontem quais temas e assuntos requerem maior investimento por parte dos pesquisadores”. Estes autores realizaram um levantamento e verificaram que, as agendas de pesquisa das revisões anteriores apontam necessidades de produção científica sobre o tema conforme mostra o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Necessidades de produção científica identificadas

Autores	Necessidades identificadas
	1) mais estudos que abordem populações específicas, como pessoas institucionalizadas, em desvantagem socioeconômica e outras populações, além dos adolescentes;
	2) trabalhos que prezem a coerência e o aprofundamento teórico dos construtos relacionados à orientação vocacional;
Nilsson et. al. (2007)	3) mais estudos que abordem a validação de instrumentos;
Noronha e Ambiel (2006)	4) pesquisas que contemplem questões relativas às políticas públicas;
Noronha et al. (2006)	5) maior interação entre os pesquisadores, produzindo-se mais trabalhos em coautoria;
Melo-Silva et al. (2010)	6) definição conceitual clara da nomenclatura utilizada.

Fonte: Aguiar e Conceição (2012).

Nesse sentido, esse estudo justifica-se na necessidade de investigar formas que possibilitem o acesso a programas de orientação profissional ao público jovem de baixa renda. A intenção é que a presente pesquisa contribua com a produção científica sobre o tema e sirva como subsídio para criação de políticas públicas educacionais, de geração de emprego e renda, de trabalho e de inclusão social.

Em suma, verifica-se que a inclusão da OP nas políticas públicas do Brasil é essencial para promover o desenvolvimento social e econômico do país, buscando que os cidadãos tenham oportunidades igualitárias de fazer escolhas de carreira alinhadas com seus interesses, habilidades e aspirações.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da problemática apresentada anteriormente, construiu-se o seguinte problema de pesquisa: Quais os meios de oferecer programas de Orientação Profissional a jovens de baixa renda, se consideradas políticas públicas?

Simultaneamente à investigação para responder ao problema, ainda se poderia questionar: Seria necessária uma Política Pública de Orientação Profissional no contexto assistencial para jovens baixa renda? Se sim, ela estaria relacionada no campo das políticas educacionais, nas políticas de geração de emprego, trabalho e renda ou nas políticas de inclusão social?

Para tanto, em termos metodológicos, inicialmente, foi escolhido como método mais adequado para esse tipo de proposição uma pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Vieira (2002), a pesquisa exploratória trata-se de um método que proporciona ao pesquisador maior familiaridade com o problema em estudo,

tornando-o menos complexo e permitindo a construção de hipóteses mais adequadas.

De acordo com Volpato (2013, p. 224), as pesquisas descritivas “consistem em descrever alguma variável”. Portanto, justifica-se a escolha dos métodos explanados pelo fato de que a pesquisa visa não só relacionar as variáveis de análise central, mas também apresentar contribuições de informações que possam auxiliar em ações que contribuam com o desenvolvimento da sociedade.

A pesquisa será dividida em duas etapas, sendo a primeira, a partir de dados secundários encontrados em artigos científicos, livros, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, além de revistas como Revista Brasileira de Orientação Profissional, entre outras bases de dados relacionadas às áreas de estudo, bem como as leis e diretrizes das políticas públicas a serem analisadas.

Na segunda etapa da pesquisa, tem-se o intuito de ir a campo. A aplicação dos instrumentos de pesquisa (formulários e entrevistas) poderá ser realizada pessoalmente ou por meios digitais. A intenção é que os dados primários sejam provenientes da Instituição Assistencial “Escola de Aprendizagem e Cidadania de Franca - ESAC” sediada no município de Franca/SP e que atende anualmente cerca de 400 jovens de baixa renda, das idades entre 15 a 18 anos.

Uma das atividades exercidas pela ESAC é a preparação para os jovens serem contratados pelas empresas parceiras (no contrato de jovem aprendiz) e, após serem contratados, oferece capacitação profissional para os mesmos.

A intenção é utilizar dessa amostra de público que estão inseridos em diferentes escolas no Ensino Médio, para compreender as variáveis: jovem, baixa renda, Instituição Assistencial, orientação de carreira e política pública, compreendendo as implicações e o contexto em que estão inseridas, com dois segmentos de atores sociais: entrevistas com gestores e questionário com estudantes.

Os dados serão analisados, de forma qualitativa e quantitativa.

O método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples às mais complexas. O método qualitativo difere em princípio do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 1999, p.70).

A apresentação dos resultados quantitativos e qualitativos, obtidos por análises quanti-qualitativas, será alinhada ao contexto que caracteriza o objeto de estudo, de modo que se cumpra o papel científico desta proposta, no sentido de alcançar os objetivos propostos.

Ao socializar as informações obtidas através dos dados primários e secundários, espera-se que o estudo retorne a sociedade como forma de subsidiar a criação de outras políticas públicas junto ao público usuário de programas assistenciais e que garantam, ao referido público, oportunidades profissionais mais assertivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propõe-se, portanto nesse artigo uma pesquisa que busque investigar as políticas públicas e a orientação profissional, visto que a mesma ainda não se encontra inserida efetivamente nas políticas públicas nacionais, embora tenham muito a oferecer em diferentes espaços (ABADE, 2005; MELO-SILVA; LASSANCE; SOARES, 2004 apud LISBOA, 2017).

Nesse sentido, a investigação justifica-se pela necessidade de investigar formas que possibilitem o acesso a programas de orientação profissional pelo público jovem de baixa renda. A intenção é que a presente pesquisa contribua com a produção científica sobre o tema e sirva como subsídio para criação de políticas públicas educacionais, de trabalho e inclusão social.

Reitera-se que se pretende realizar um estudo de caso na Instituição Assistencial “Escola de Aprendizagem e Cidadania de Franca - ESAC” que atende, anualmente, cerca de 400 jovens de baixa renda, das idades entre 15 a 18 anos. Uma das atividades exercidas pela ESAC é a preparação para os jovens serem contratados pelas empresas parceiras (no contrato de jovem aprendiz) e após serem contratados, oferece capacitação profissional para os mesmos.

A intenção é utilizar dessa amostra de público que estão inseridos em diferentes escolas no Ensino Médio, para compreender as implicações das variáveis: jovem, baixa renda, Instituição Assistencial, orientação de carreira e política pública.

Constata-se a relevância no estudo, considerando que é fundamental cuidar, orientar, educar e instruir os jovens de hoje, reduzindo taxas de marginalização e criminalidade e, garantindo, se possível, a inclusão na aprendizagem e no emprego pleno.

REFERÊNCIAS

ABADE, F. L. Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 6, n. 1, p. 15-24, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 15 jan. 23.

AGUIAR, Fernando Henrique Rezende; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Análise da produção científica em orientação profissional: tendências e velhos problemas. *Psico-USF*, v. 17, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2012.

BAPTISTA, M. T. D. S. *Um estudo do significado da informação profissional no currículo do 2º grau*. 1984. Dissertação (Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1984.

CARVALHO, M. M. *O componente curricular PIP (Programas de Informação Profissional) e sua substituição por outras disciplinas no currículo do 2º grau*. 1985. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1985.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Acesso em: 21 jul. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

LISBOA, C. P. Uma experiência de orientação profissional no contexto de políticas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Belo Horizonte-MG, v. 18, n. 1, p. 105-114, jan.-jun. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso

MELO-SILVA, L. L., LASSANCE, M. C. P., SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n2/v5n2a05.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MELO-SILVA, L. L., LEAL, M. S., FRACALOZZI, N. M. N. (2010). Produção científica em congressos brasileiros de orientação vocacional e profissional: período 1999-2009. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 1, p. 107-120, 2010.

MOURA, Marcelo Ribeiro. *Orientação Profissional para jovens de baixa renda*. 2014. Dissertação (Desenvolvimento e Gestão Social), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NILSSON, J. E. et al. (2007). International career articles: a content analysis of four journals across 34 years. *Journal of Vocational Behavior*. v. 70, n. 3, p. 602-613, 2007. doi:10.1016/j.jvb.2007.01.003.

ONU, Organização das Nações Unidas. *Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

PAIVA, V. *Atenção psicossocial, vulnerabilidade e direitos humanos*. 2009. Mimeografado.

RICHARDSON, Robert Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Fabiano Fonseca da. *Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio*. 2010. Tese (Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

SILVA, L. L M. et al. Produção científica em congressos brasileiros de orientação vocacional e profissional: Período 1999-2009. *Revista Brasileira de Orientação*

Profissional, v. 11, n. 1, p. 107-120, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n1/v11n1a11.pdf> . Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVEIRA, A. F., COBALCHINI, C. C. B., MENZ, D. M., VALLE, G. A., BARBARINI, N. B. *Caderno de Psicologia e políticas públicas*. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

SUZUKI, Egypcialinda Camargo; POLLI, Gislei Mocelin. Programas de orientação profissional: modelos para desenvolvimento de políticas públicas no Brasil. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202114e16006>

VIEIRA, Valter Afonso. As tipologias, variações e características da pesquisa de Marketing. *Revista da FAE*, Curitiba, v.5, n.1, p.61-70, jan./abr.2002

VERIGUINE, N. R, BASSO, C., SOARES, D.H. Juventude e Perspectivas de Futuro: A Orientação Profissional no Programa Primeiro Emprego. *Psicologia: ciência e profissão*, 2014.

VERIGUINE, N. R., BASSO, C., & SOARES, D. H. P. (2014). Juventude e perspectivas de futuro: a Orientação Profissional no Programa Primeiro Emprego. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 34, n. 4, p. 1032-1044. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370000902013>.

VOLPATO, Gilson. *Ciência: da filosofia à publicação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

**AVALIAÇÃO EXTERNA COMO INDUTORA DA QUALIDADE NO ESTADO DE
SÃO PAULO: do SARESP ao MMR (1996-2019)**

Sabrina Bucci Rosa
sabinabrosa15@gmail.com

Maria Simone Ferraz Pereira
msimonefp@gmail.com
Apoio FAPEMIG⁶

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem não é assunto inédito no interior do processo educacional, pois permeia o dia a dia de professores, alunos, gestores e pesquisadores. No entanto, desde a década de 1990, destaca-se a modalidade da avaliação externa que, baseada em testes padronizados, tem servido de instrumento, pelos diferentes sistemas de ensino e governos, para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais. Tem sido servido, principalmente, como medida da qualidade do ensino e da aprendizagem de escolas e sistemas.

Um dos reflexos mais visíveis dos efeitos da legitimidade que a avaliação externa tem alcançado como instrumento de regulação e gestão de políticas educacionais com foco na melhoria da qualidade da educação, é a criação, segundo Sousa e Lopes (2010), de sistemas próprios de avaliação da Educação Básica em diferentes estados, como o estado de São Paulo que criou em 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o Saresp.

O presente texto, recorte de uma pesquisa de mestrado defendida em agosto de 2021 objetiva apresentar um levantamento das principais políticas educacionais que foram implementadas a partir dos resultados do Saresp na Secretaria da Educação do estado de São Paulo, no período compreendido entre 1996 e 2019. Por meio de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica e documental, foram apresentados cronologicamente as principais alterações e programas instaurados na rede e que permitem compreender como o Saresp se consolidou como o principal indutor de políticas educacionais no estado de São Paulo e identificar a concepção de qualidade o qual se articula a avaliação externa do estado paulista e as políticas que dela derivam.

**2 O SARESP COMO INDUTOR DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ESTADO
DE SÃO PAULO**

A avaliação externa emerge no país no contexto de globalização e avanço das políticas neoliberais e a partir de orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), que passaram a prescrever, conforme explica Cury (2017), a partir

⁶ As reflexões contidas tem relação com a pesquisa aprovada na CHAMADA FAPEMIG 01/2021 – DEMANDA UNIVERSAL – PROJETO APQ-01517-21.

da década de 1980, a elaboração de políticas públicas educacionais, por meio da necessidade da diminuição do papel do Estado, uma governança baseada na eficiência e *accountability*, e a necessidade de parâmetros de referência da qualidade baseados em conhecimentos, habilidades e competências, impondo-se, dessa forma, processo de avaliação utilizado para avaliar resultados de políticas educacionais (Cury, 2017).

Nesse contexto de manutenção e o aprofundamento da política neoliberal no país e no Estado de São Paulo, sob o governo de Mário Covas (1995-1999), do PSDB, o Saresp foi instituído pela Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996, pela Secretaria da Educação, com o objetivo de:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado; II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: a) a capacitação dos recursos humanos do magistério; b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la; c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (São Paulo, 1996).

Percebe-se, segundo Arcas (2009), que o sistema de avaliação paulista abrange, desde a sua criação, várias instâncias da estrutura da Secretaria Estadual de Educação, desde os gestores de políticas públicas, órgãos centrais e intermediários, a escola, a comunidade e a sociedade em geral. Além disso, conforme refletem Bonamino e Souza (2012), os objetivos explicitados indicam o duplo objetivo da avaliação: servir de referência para a elaboração de políticas pela Secretaria de Educação e orientar a construção da proposta pedagógica e o planejamento pelas escolas. Horta Neto (2013) destaca a importância dada à utilização dos resultados para elaboração da proposta pedagógica da escola, servindo, inclusive, de instrumento para a capacitação de seus profissionais, o que evidencia uma inclinação para o *accountability*, mesmo que distante do que viria a se concretizar nas políticas vindouras. Observa-se, então, que desde o início de seu processo de implantação, os resultados do Saresp estiveram articulados à melhoria da qualidade da educação, mesmo que em versão inicial não estivessem tão relacionados às políticas *high stakes*, como viria a acontecer.

2.1 Primeiro Momento do Saresp (1996 A 2002): processo de formação e implementação

No primeiro ano de sua implantação, a avaliação apresentou um caráter diagnóstico e de entrada, ou seja, aplicada no início do ano letivo e

objetivava, segundo Carvalho (2008), monitorar a qualidade do sistema de ensino paulista, subsidiar tomada de decisão da Secretaria Estadual de Educação relacionadas às políticas educacionais e subsidiar as equipes técnico-pedagógicas da Diretoria de Ensino e escola para a orientação da proposta pedagógica.

Nesse primeiro ano, foram avaliadas duas séries, as 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (atual 4º e 8º ano do Ensino Fundamental de 9 anos), e aplicados dois questionários, um destinado aos alunos e outro destinado à equipe escolar, que visavam analisar os fatores que influenciavam no desempenho dos alunos. Além, disso, a avaliação foi censitária em relação às escolas e amostral em relação aos diferentes componentes curriculares, isto é, cada aluno foi avaliado em apenas um componente curricular no Ensino Fundamental, o qual as turmas da 3ª série realizaram avaliações de Língua Portuguesa com Redação e Matemática e para a 7ª série do Ensino Fundamental foram acrescentadas as avaliações de Ciências, História e Geografia (São Paulo, 2007).

A própria resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996, que dispõe sobre o Saresp, apresenta a intenção explícita de abranger todas as escolas estaduais e as redes municipal e particular que aderirem a proposta da avaliação e contemplar de forma gradativa todas as séries do ensino fundamental nos componentes curriculares de Português (incluindo redação) e Matemática, Ciências, História e Geografia e todas as séries do Ensino Médio nos componentes curriculares de Português, também avaliando redação, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia (São Paulo, 1996). Dessa forma, a avaliação e o seu público-alvo sofreram algumas alterações no decorrer dos anos, devido a políticas educacionais que foram sendo criadas e implementadas.

Uma de suas primeiras alterações está relacionada à Deliberação CEE nº 9/97, homologada pela Resolução SE de 4 de agosto de 1997, que instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental com duração de oito anos e regulamentou a organização do sistema em ciclos (São Paulo, 2007). Ao reorganizar o sistema de educação em ciclos, em vez de anos, amplia-se o período para o aluno desenvolver competências e habilidades e passa a se considerar os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos.

Segundo Arcas (2010), a adoção da progressão continuada pela Secretaria da Educação com a organização do ensino em ciclos foi a medida de maior impacto na avaliação escolar, pois a partir da implantação desse regime, a avaliação da forma como tradicionalmente era realizada nas Unidades Escolares, necessitou ser repensada, pois já não tinha mais a função de classificar e excluir os alunos ao final do ano letivo. Além disso, segundo o autor, a progressão continuada provocou uma diminuição do uso da prova como instrumento de avaliação pelos professores, em contrapartida, o SARESP impulsionou a utilização deste instrumento nas práticas avaliativas com o objetivo de “preparar os alunos para o dia da aplicação da avaliação externa” (ARCAS, 2010, p. 149), passando a ser utilizada para avaliar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelos professores no decorrer do ano.

Em 1997, o Saresp avaliou, de forma censitária, em Língua Portuguesa e Matemática, as turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental,

séries finais dos ciclos I e II implementadas pela Progressão Continuada e a 1ª série do Ensino Médio e não mais a 3ª e 7ª série avaliadas em 1996 e, além de monitorar e subsidiar as tomadas de decisão da Secretaria em relação às polícias educacionais, objetivava ampliar o conhecimento do perfil dos alunos que realizaram a prova a fim de subsidiar o trabalho em sala de aula e possibilitar que os órgãos centrais das Diretorias de Ensino apoiassem os educadores com recursos, orientações e serviços (Carvalho, 2008).

Tais objetivos constituíram a avaliação no ano de 1998, simultaneamente com o intuito de avaliar o impacto dos programas específicos e eventuais no sistema educacional e, nesse ano acrescenta-se outro intento ao Saresp, segundo Horta Neto (2013, p. 259): “o de gerar uma cultura de avaliação que permitisse agilizar a tomada de decisões com relação a melhoria do ensino”. Nessa época, foram avaliadas as turmas de 5ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio (Carvalho, 2008).

Em 1999, não houve avaliação do Saresp e, em 2000, durante o segundo mandato de Mário Covas, do PSDB, que se estendeu até o início de 2001, foram avaliados também, em Língua Portuguesa e Matemática, os alunos das 5ª e 7ª série do Ensino Fundamental (atual 6º e 8º anos do ensino fundamental) e 3ª série do Ensino Médio, sendo que os itens das provas deste ano foram elaborados pelos próprios professores da rede. Nesse ano, a avaliação objetivava a obtenção de informações para subsidiar as tomadas de decisão nos vários níveis do sistema de ensino e subsidiar professores e técnicos da rede estadual, o desenvolvimento de ações que visem superar os problemas identificados, possibilitando situações de ensino mais significativas para o aluno (Carvalho, 2008).

Em relação ao público-alvo avaliado nesse ano, Horta Neto (2013) questiona a decisão de se avaliar os alunos logo após tendo iniciado os anos finais do ensino fundamental (5ª série ou 6º ano), entretanto não encontrou nenhuma explicação para tanto. Para o autor, resolveu-se retomar a tradição do Saresp de se avaliar os alunos, porém sem qualquer estudo prévio, “algo bem ao gosto de muitas mudanças de governo no Brasil em todos os níveis” (p.262) e o que só reforça a desconfiança que se tem sobre a avaliação educacional” (Horta Neto, 2013, p. 262).

Em 2001, já no então governo de Geraldo Alckimin (2001-2003), também do PSDB, o Saresp contou com duas etapas, uma iniciada em novembro de 2001 e a segunda realizada no início do ano seguinte. Inicialmente, em 2001, a Resolução SE nº 124, de 13 de novembro, estabeleceu que todos os alunos regularmente matriculados nas séries finais dos ciclos I e II (4ª série e 8ª séries) das escolas estaduais deveriam realizar obrigatoriamente atividades de Língua Portuguesa com foco nas avaliações das competências e habilidades básicas previstas para o final desses ciclos (São Paulo, 2001).

Nessa primeira etapa, segundo a Resolução SE nº 124, objetivou-se aferir, junto aos alunos, as condições para continuidade de seus estudos no ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituem em indicador essencial para a promoção do aluno, ou seja, o desempenho dos alunos no Saresp

2001 foi determinante para a continuidade dos alunos no ciclo subsequente ou encaminhamento para as turmas de recuperação e serviram de critério para aprovação/reprovação dos alunos (São Paulo, 2001).

Calderón e Oliveira Junior (2012) recorrendo a Bauer (2006) explicam que a avaliação, nesse ano, focalizou o componente curricular de Língua Portuguesa com redação e, a partir dos resultados das avaliações dos alunos, as escolas foram classificadas por cores: azul para indicar escolas acima da média, verde para indicar escolas pouco acima da média, amarelo, para escolas na média, laranja, escolas pouco abaixo da média e vermelho para simbolizar escolas bem abaixo da média. Tal classificação serviu de indicador para pagamento de bônus aos professores e gestores (Ribeiro, 2008 *apud* Calderón; Oliveira Junior, 2012) e premiações com viagens e verbas para as escolas melhor classificadas (Chiste, 2009 *apud* Calderón; Oliveira Junior, 2012).

Como desdobramento dessa política, destaca-se a perda da autonomia do professor, devido à padronização pedagógica, em que só se valoriza o que é cobrado pelo SARESP e um engessamento do currículo educacional nas escolas, uma vez que são obrigadas a seguir a proposta curricular implementada (Bergo, 2016; Filipe, 2016; Rocha Júnior, 2012).

Tal iniciativa favoreceu uma avaliação de caráter classificatório e punitivo, capaz de incentivar a classificação e competição entre escolas (CALDERÓN; Oliveira Junior, 2012), representa a perda da autonomia da escola, transfere para a avaliação do Saresp o poder de decisão de aprovação do aluno, desconsiderando o trabalho e a avaliação do professor realizados durante todo o ano letivo (Sousa; Oliveira, 2010). De acordo com Hojas (2015), tal medida gerou a resistência de muitos profissionais e aumentou a desconfiança em relação à avaliação, sendo extinta no próximo ano, devido a tais críticas.

Em 2002, considerando a importância de encerrar o processo de avaliação do Saresp iniciado em novembro de 2001, a Resolução SE 14, de 18 de janeiro de 2002, resolve que os alunos das séries finais do Ciclo I e II – 4ª e 8ª séries das escolas estaduais que obtiveram 14 ou menos pontos na primeira fase do Saresp e que foram encaminhados para as aulas de recuperação durante o mês de janeiro de 2002, deveriam realizar obrigatoriamente, no dia 24 de janeiro deste mesmo ano, atividades de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2002).

Assim, o Saresp, em 2002, foi composto por duas provas: uma de leitura e interpretação de texto, com questões de múltipla escolha, e uma de produção de texto, objetivando avaliar as competências e habilidades básicas previstas para o final desses ciclos, bem como dos alunos que não realizaram a primeira avaliação (São Paulo, 2002).

Durante o período de 2003 a 2005, segundo mandato de Geraldo Alckimin, e sob o comando de Gabriel Benedito Isaac Chalita na Secretário da Educação, ao contrário das avaliações anteriores que avaliavam apenas algumas séries do Ensino Fundamental e Médio, o Saresp avaliou todas as séries da rede

estadual paulista. Dá para imaginar o esforço e gasto direcionados para se avaliar todos os alunos da rede neste período (Horta Neto, 2013), estima-se o gasto de dez milhões de reais apenas no ano de 2004, avaliando mais de quatro milhões de estudantes (Carvalho, 2008).

No ano de 2006, quando Geraldo Alckimin renuncia para concorrer à presidência e assume Cláudio Lembo, do PFL (2006-2007), a avaliação foi novamente suspensa e retomada em 2007, quando voltou a ser aplicada apenas em algumas séries (Hojas, 2015).

Em 2007, quando José Serra, do PSDB, assume o governo executivo de São Paulo e tendo à frente da Secretaria da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, foram estabelecidas metas para a educação a serem alcançadas até o final do mandato em 2010. Dentre as ações tomadas para o alcance dessas metas no decorrer de seu mandato, as quais estão completamente articuladas ao Saesp e à melhoria da qualidade da educação, destaca-se a implementação do Programa Ler e Escrever para o ano de 2008.

Dentre outras ações em língua portuguesa e matemática para cada uma das séries do ensino fundamental I, denominado Ler e Escrever, que conta com uma série de materiais para o aluno e professor para subsidiar o planejamento e desenvolvimento das aulas e propostas no decorrer do ano, o que, segundo David e Lourencetti (2013, p. 2854), demonstra “uma tentativa de padronizar e controlar o trabalho docente através do planejamento das aulas, da aplicação das mesmas atividades e conteúdos”, o que revela “a tentativa de homogeneizar o trabalho docente, impossibilitando assim o exercício de um trabalho mais autônomo e reflexivo” (David; Lourencetti, 2013, p. 2854).

No ano de 2007, muitas mudanças foram introduzidas ao Saesp, tais como os itens das provas foram pré-testados, o que resultou em instrumento com maior qualidade métrica, houve adequação das habilidades avaliadas no Saesp às do Saeb/Prova Brasil, para a quarta e oitava série do Ensino Médio e por fim, os resultados do Saesp foram colocados na escala do Saeb (São Paulo, 2009).

Nesse ano, com a finalidade de avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo do Ensino Fundamental foram avaliados ao final do ano letivo os alunos das turmas de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª série do EF e 3ª série do EM, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Aplicou-se também uma avaliação diagnóstica aos alunos da 1ª série como apoio à implantação do Programa Ler e Escrever (São Paulo, 2007).

2.2 Segundo Momento do Saesp (2003 a 2007): processo de consolidação

No curto período de março de 2006 a julho de 2007, o estado de São Paulo contou com três governadores e três Secretários da Educação, o que contribuiu para a instabilidade do Saesp nesse período, pois a avaliação sofreu várias alterações nesses anos, como o público-alvo, que foi reformulado, passando

por avaliar todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio nos anos de 2003 a 2005, período em que esteve à frente da Secretaria Gabriel Chalita. Em 2006, com o governador Cláudio Lembo, a avaliação foi suspensa e, em 2007, passou a avaliar os alunos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do EM. Foi nesse ano que o Saresp passou, também, por várias alterações teóricas e metodológicas, a fim de “acomodar-se tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala” (Calderón; Oliveira Junior, 2012, p. 70).

Em 2008, foi Implementada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas da rede estadual, por meio da Resolução SE 76, de 11 de novembro de 2008, que contou “com apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e ações de capacitação e monitoramento, a fim de possibilitar a participação dos educadores e o seu aperfeiçoamento” (SÃO PAULO, 2008). Assim, a Proposta Curricular se materializa nas salas de aula por meio do Projeto São Paulo Faz Escola, material didático pedagógico disponibilizado posteriormente a todos os professores da rede dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que explicitava expectativas, habilidades e situações de aprendizagens a serem desenvolvidas no decorrer do ano.

Com característica prescritiva, o São Paulo faz Escola apresenta todos os elementos necessários à uma proposta pedagógica, segundo Catanzaro (2012, p. 110), pois abrange “conteúdos, objetivos, duração, sequência etc.”, ficando a cargo apenas do professor coordenador incentivar os professores na utilização do material e os professores por sua vez de seguirem-no, lendo a indicação do material e aplicando-o de forma eficiente, o que, segundo o autor implica em uma “busca da qualidade do ensino de forma individual, cada professor na sua disciplina, suas turmas, e com sua história de formação acadêmica” (Catanzaro, 2012, p. 110).

No contexto de implementação do Ideb, em 2007, em nível nacional e dentre o plano para a educação paulista anunciado pelo governador José Serra, do PSDB (2007 – 2010), e pela secretária da educação Maria Helena Guimarães de Castro com as dez metas a serem atingidas pelas escolas estaduais até o ano de 2010, é lançado, em maio de 2008, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa Qualidade da Escola (PQE), com o objetivo de “promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino da rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade” (São Paulo, 2012, p. 1). O Programa avalia, anualmente, cada escola da rede estadual paulista de forma:

[...] a acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, o IDESP, que mede a qualidade das escolas. (São Paulo, 2012, p. 1).

O PQE integra o conjunto de mobilizações propostas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Governo Federal, e o movimento da sociedade civil “Compromisso Todos pela Educação”, na medida em que estabelece metas a curto, médio e longo prazos para as escolas alcançarem até 2030. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), criado em 2008, utiliza dois critérios para avaliar a qualidade da escola: o desempenho dos alunos no Saesp e o fluxo escolar a partir dos indicadores de aprovação coletadas pelo Censo Escolar, ambos os critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola (São Paulo, 2012), pois, de acordo com a Secretaria, “uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo” (São Paulo, 2012, p. 1).

Dessa forma, a partir dos resultados do Saesp e dos dados de reprovação do Censo Escolar, anualmente, a Secretaria da Educação divulga o Idesp e a meta a ser alcançada por cada escola estadual paulista dos anos/séries avaliados pelos Saesp e pretende-se que todas as escolas da rede alcancem a meta 7,0 na 4ª série do ensino fundamental (atual 5º ano do ensino fundamental), a meta 6,0 nas 8ª séries do ensino fundamental (atual 9º ano) e a meta 5,0 nas 3ª séries do ensino médio até 2030.

Castro (2013) afirma que, no Idesp, instrumento principal do PQE, “o conceito de qualidade educacional fica restrito apenas aos resultados mensuráveis, observáveis por meio de provas ou testes” (Castro, 2013, p. 172) e como efeito de utilizar um indicador de qualidade educacional baseado em apenas dois critérios (desempenho e fluxo), Gesqui (2015), aponta que as escolas acabam por priorizar esses aspectos em suas práticas escolares, a fim de alcançar a meta estipulada pelo Idesp.

É a partir do PQE e Idesp que, também em 2008, se institui pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro, a Bonificação por Resultados (BR). A Bonificação por Resultados é uma política adotada pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo desde 2000, instituída pela Lei Complementar n. 891, de 28 de dezembro de 2000, durante a gestão do então governador Mário Covas, do PSDB, e mantida em todos os governos que se sucederam.

Instituída “visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público” (São Paulo, 2008), a bonificação por resultados implantada em 2008 consiste em uma das várias iniciativas do Governo do Estado de São Paulo em implementar um sistema de avaliação que premiasse, por meio de bonificação salarial, os professores e gestores das unidades escolares que apresentassem desempenho favorável na avaliação.

Em sua versão inicial, utilizava como critério para concessão do bônus apenas a assiduidade do docente ao longo do ano, no entanto, a política foi sendo reformulada e foi se incluído o desempenho profissional como critério para a concessão pecuniária, por meio da Lei Complementar n. 909, de 28 de dezembro de 2001, embora não se definisse como o desempenho profissional seria aferido (São

Paulo, 2001). Dentre outras alterações no decorrer dos anos, em 2008, por meio da Lei complementar n. 1078 (São Paulo, 2008), passa a ser utilizado como critério o resultado do IDESP da unidade escolar, o qual calcula-se por meio de uma fórmula matemática a evolução da escola em relação a meta estipulada do Idesp.

Dito de outro modo, a bonificação por resultados prevê o pagamento de “bonificações salariais” para as equipes das escolas de acordo com o resultado do Idesp de sua unidade escolar, e tal política é bastante controversa entre os profissionais, sendo que vários professores têm se posicionado contrários a ela, pois, segundo Bergo (2016) criticam a relação da redução do trabalho docente em relação ao alcance das metas do Idesp, assim como criticam rankings educacionais criados a partir desses índices, gerando “a divisão da categoria e competições desnecessárias e prejudiciais à educação de modo geral” (Bergo, 2016, p. 100).

Em 2007, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 73 regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, conforme o que estabelece a Emenda Constitucional nº 53 e na Lei nº 9.394, e as alterações procedidas pela Lei nº 11.274 de 2006 (Brasil, 2006). Dessa forma, o Ensino Fundamental passa a ter nove anos, sendo 1º ao 5º ano Anos Iniciais, e 6º ao 9º ano Anos Finais. Permanece a organização do sistema em ciclos e crianças ingressam mais cedo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com seis anos de idade no 1º ano, e assim permanecendo por mais um ano nessa etapa da escolaridade básica (São Paulo, 2008).

2.3 Terceiro momento do Saresp (2008 a 2019): aprimoramento e valorização dos resultados

Segundo Calderón e Oliveira Junior (2012), a partir de 2008, inicia-se um período de estabilidade do Saresp, no qual foram implementadas ações que fortaleceram um “contexto de hiperpragmatismo gerencial nas políticas educacionais paulistas” (Calderón; Oliveira Júnior, 2012, p. 10), com o aprimoramento e valorização dos resultados das avaliações, inclusive para implementar novas políticas, conforme é possível verificar no quadro a seguir:

A décima primeira edição do Saresp, em 2008, avaliou, ao final de novembro, os alunos da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do EF e 3ª série do Ensino Médio (EM) nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e, nesse ano, além da 4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM, os resultados da 6ª série também foram incluídos na mesma escala do Saeb em Língua Portuguesa e Matemática. Foram aplicados questionários aos pais, alunos, professores e gestores escolares, a fim de permitir uma caracterização mais detalhada dos fatores associados ao desempenho dos estudantes (São Paulo, 2008).

De 2009 a 2012, o Saresp abrangeu todos os alunos do ensino regular matriculados na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, sendo que, para as escolas que implantaram o Ensino Fundamental de nove

anos, foram avaliados os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º ano desse nível de ensino. Foram avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para todos os anos/séries, Ciências Humanas (História e Geografia) para as 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, além de uma proposta de redação de Língua Portuguesa para a 4ª, 6ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM (São Paulo, 2009).

No decorrer desse período, em 2011, novamente durante o governo de Geraldo Alckmin, do PSDB (2011-2015 e 2015-2018), foi implantada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo a AAP por meio de videoconferência aos gestores das Diretorias de Ensino. A AAP é uma avaliação criada com o objetivo de acompanhar as aprendizagens das turmas e dos alunos e apoiar as unidades e os docentes na elaboração de estratégias adequadas para superar as dificuldades identificadas a partir da análise dos resultados da avaliação, a fim de contribuir para a melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos (São Paulo, 2019).

Os itens que compõem a prova avaliam as habilidades desenvolvidas no currículo, Programa Ler e Escrever e São Paulo Faz Escola, o que leva a um maior controle e centralidade do currículo do estado paulista, uma vez que para que o aluno apresente desempenho favorável na avaliação é necessário que as propostas e habilidades previstas no material para o bimestre tenham sido desenvolvidas em sala de aula. Para Pinto (2016, p. 85), na AAP “o foco da avaliação do aluno e de seu processo de desenvolvimento é deslocado para um conjunto de normas, externa e abstratamente pré-determinadas por instâncias alheias ao processo de ensino e aprendizagem”.

Em 2011, o governador Geraldo Alckmin, junto ao secretário da educação Herman Voorwald, por meio do Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro, apresenta que, tendo em vista a universalização do ensino fundamental de nove anos alcançada, a redução da defasagem idade-série dos alunos na educação básica e considerando os resultados positivos alcançados no Ideb e Idesp, a importância de implementar políticas educacionais com vistas à continuidade da melhoria da qualidade da educação no estado de São Paulo, a importância da gestão educacional eficiente e eficaz, a importância de se dar continuidade às políticas de valorização dos profissionais da educação pública estadual institui o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual paulista e, dentre suas diretrizes, está o atendimento prioritário das unidades escolares em que os alunos apresentem rendimentos insatisfatórios apresentados no Saesp, a fim de garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola (São Paulo, 2011).

Para Mesko (2018), o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que abrange várias ações em âmbito da Secretaria da Educação, que vão desde a formação de gestores à abertura de parcerias entre a esfera público-privado na educação paulista, fundamenta-se no discurso da qualidade com foco

nos resultados das aprendizagens dos alunos, prioriza a avaliação externa em larga escala e intensifica o processo de privatização na educação paulista, uma vez que a Parceiros da Educação, uma Osci, com representantes de várias empresas, passa a atuar nas políticas públicas educacionais da rede, “consolidando suas aceções e disseminando práticas em confluência com a classe empresarial e consultorias que atuam em esfera global”(MESKO, 2018, p. 63). Com efeito, segundo conclui a autora, o Programa reúne vários elementos que estão em consonância com as políticas neoliberais.

Em 2012, por meio da Lei nº 14.923, de 28 de dezembro, institui-se Programa de Premiação a Alunos, Professores e Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, o qual, a fim de promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, incentivar a assiduidade, a permanência e o rendimento dos alunos, ampliar o universo cultural dos alunos, contribuir para a inclusão digital dos alunos premiados, estimular os profissionais no desenvolvimento de soluções inovadoras e valorizar o trabalho do professor, propõe a concessão de prêmios a alunos, professores e profissionais da rede estadual e dentre os prêmios autoriza-se distribuir um *notebook* a cada aluno classificado em primeiro lugar de sua turma no Saresp 2011/2012 (São Paulo, 2012).

No ano seguinte, a partir da Resolução SE 73, de 29 de dezembro de 2014, no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica e considerando os resultados das avaliações externas alcançados pelas escolas da rede pública estadual que confirmam as possibilidades de aumento da eficácia e eficiência do redimensionamento dos ciclos do Ensino Fundamental, com flexibilização dos tempos de aprendizagem e diversificação dos mecanismos de apoio e a fim de garantir meios e oportunidades diversas dos alunos se apropriarem do currículo escolar é reorganizado o Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada em três ciclos de aprendizagem com duração de três anos cada (São Paulo, 2014).

Assim, conforme estabelece a Resolução SE 73, os Ciclos de Aprendizagem, considerados como espaços temporais interdependentes e articulados entre si, foram reorganizados em Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano, Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano e Ciclo Final, do 7º ao 9º ano (SÃO PAULO, 2014).

Com a alteração dos ciclos foram avaliados no ano de 2014 pelo Saresp de forma censitária os alunos do 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio e de forma amostral os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos dos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, Ciências aos alunos dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e Biologia, Física e Química (Ciências da Natureza) aos alunos das 3ª série do EM e Redação de forma amostral das turmas dos 5º, 7º e 9º anos (São Paulo, 2014).

No início de 2015, com a reeleição do governador Geraldo Alckimin, por meio do Comunicado SE – 1, a Secretaria da Educação, no intuito de reafirmar o

compromisso com a melhoria da qualidade da educação divulga as diretrizes que nortearam as políticas educacionais no quadriênio de 2015-2018, sendo que a primeira diretriz propõe resgatar a centralidade do Currículo Oficial: 1. Foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo oficial do estado de São Paulo (São Paulo, 2015, p. 19). No segundo mandato de Geraldo Alckimin e após Herman Voorwald pedir para deixar o cargo assumem a Secretaria da Educação Cleide B. E. Bochixio e José Renato Nalini respectivamente, e dá-se continuidade as propostas iniciadas no primeiro mandato.

Assim, para reafirmar a centralidade do currículo, como pretende a primeira diretriz apresentada, é publicado e disponibilizado às Unidades Escolares e professores o documento Matriz de Avaliação Processual. Nesse documento, são “explicitados os princípios, a concepção de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e, ainda, os conteúdos e as habilidades que devem orientar a prática pedagógica, por bimestre, ano e série” (São Paulo, 2016, p. 8), ou seja, o dispositivo apresenta o que deve ser ensinado, modalidades organizativas, situações de aprendizagens, conteúdos e habilidades, e quando deve ser ensinado, bimestralmente e além de nortear o trabalho em sala de aula, norteia a elaboração das AAP.

De 2015 a 2018, o Saresp avalia obrigatoriamente os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do EF 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, sendo que, para as turmas de 7º ano, a avaliação foi amostral (São Paulo, 2016).

O Saresp também está presente no atual Plano Estadual de Educação (PEE) de São Paulo, plano que se caracteriza como um instrumento de planejamento que orienta a execução de políticas públicas educacionais, pois define metas, estratégias e ações e a serem efetivadas no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação (São Paulo, 2016).

O vigente PEE de São Paulo, aprovado pela Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016, reafirma a importância do Saresp no estado, uma vez que, em seu artigo 9º, estabelece que a avaliação de desempenho dos estudantes poderá ser realizada pela União, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação, ou mediante acordo de cooperação pelo Estado, o qual considera-se o SARESP, uma vez que assegura-se a compatibilidade com escalas de proficiência e calendário dos dois sistemas de avaliação (Saeb E Saresp) (São Paulo, 2016).

O Saresp está presente como estratégia de três das vinte e uma metas estabelecidas no Plano, como na meta 3, por meio das estratégias 3.3. Aprimorar as avaliações da educação básica no Estado – Saresp a fim de que se tornem recursos pedagógicos efetivos, transformando os resultados das avaliações em instrumentos de gestão pedagógica do currículo e a estratégia 3.11. Estabelecer mecanismos de recuperação das escolas que apresentarem avaliação negativa no Saresp (São Paulo, 2016).

Está presente na meta 7, que propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar

e da aprendizagem no intuito de avançar as médias do Ideb, por meio de três estratégias e por fim, presente na meta 21, que prevê viabilizar um novo modelo de formação para os profissionais da Secretaria da Educação, por intermédio da estratégia 21.12.

Ainda no governo de Geraldo Alckmin, o Secretário da Educação, José Renato Nalini, institui, por meio da Resolução SE 40, de 3 de junho de 2016, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a Plataforma “Foco Aprendizagem” com a “finalidade de oferecer dados e indicadores necessários e suficientes à gestão pedagógica nos órgãos centrais, regionais e locais da Pasta” (São Paulo, 2016).

A Plataforma Foco Aprendizagem, segundo a resolução SE 40, disponibiliza indicadores de aprendizagem, relatórios, materiais interativos e recursos pedagógicos digitais, a fim de subsidiar a tomada de decisões no processo de planejamento escolar, assegurando condições ao contínuo acompanhamento, monitoramento, e, caso necessário, replanejamento. Além disso, os dados disponíveis na Plataforma sinalizam necessidades e oportunidades de formação continuada dos profissionais da educação (SÃO PAULO, 2016).

A Plataforma Foco Aprendizagem apresenta indicadores e relatórios de desempenho dos alunos no Saresp, AAP e mais recentemente, planos do Método de Melhoria de Resultados, o MMR, metodologia que integra o programa Gestão em Foco implantado pela Secretaria da Educação a partir de 2016.

O Programa objetiva promover a melhoria contínua da qualidade da Educação do Estado de São Paulo dos alunos do Ensino Fundamental e Médio com a formulação de planos de trabalho personalizados e monitorados pela própria comunidade escolar por meio da implementação do MMR, método que intenta explicitamente melhorar os resultados do Idesp nas escolas (SÃO PAULO, 2017). Além dos resultados do Saresp e Idesp, o MMR utiliza os resultados das AAP e, da forma como são utilizados, por meio de diferentes ferramentas, reforça e intensifica nas escolas que sejam priorizadas práticas escolares que considerem apenas os critérios de desempenho e fluxo e resume o trabalho nas escolas ao alcance de metas do Idesp.

Em 2018, para concorrer à presidência do Brasil nas eleições desse ano, Geraldo Alckimin se afasta do cargo e assume então o governador Márcio França, do PSB e o Secretário João Cury. Em 2019, início da gestão do empresário João Dória, do PSDB, dá-se continuidade aos programas e projetos do governo anterior, como o Programa Gestão em Foco, em que todas as escolas da rede passam a aderir e desenvolver o MMR. O Saresp abrange os anos avaliados no ano anterior, acrescentando os alunos do 2º ano do Ensino fundamental dos Anos Iniciais de forma amostral. Foram aplicados questionário socioeconômico para os alunos de forma censitária dos 5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM questionário socioemocional e de clima escolar, de forma amostral aos grupos que realizaram a prova de redação, e questionários direcionados aos pais ou responsáveis dos alunos dos 5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM (São Paulo, 2019).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em mais de duas décadas de consolidação do Saresp, é possível afirmar que a avaliação externa do estado paulista tem cumprido o que se propôs quando, em 1996, foi criada com o objetivo de subsidiar a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão em relação à política educacional do estado. Isso porque, como vimos, a Secretaria, nos sucessivos governos desde então, tem implementado um conjunto de políticas articuladas aos resultados do Saresp que propõem a melhoria da qualidade da educação.

É possível perceber a importância que o Saresp assume em relação à elaboração, implementação e monitoramento de políticas educacionais na rede, pois as propostas da Secretaria Estadual de Educação estão, em sua maioria, articuladas ao Saresp, desde à elaboração e reformulação do currículo, nas políticas de premiação de alunos e professores, na bonificação por resultados, na elaboração e divulgação dos resultados do Saresp, nas plataformas digitais e tantos outros. Assim, concluímos, com Arcas (2010, p. 487), que “o SARESP é o mais potente indutor e implementador de políticas educacionais no Estado de São Paulo”.

Acompanhado de outras políticas, como a padronização de um currículo, a política de bonificação, o Saresp, segundo Filipe (2016), facilita e naturaliza uma ideia de qualidade educacional alavancando os princípios de mercado, a partir de uma lógica empresarial, tais como: competir, classificar, premiar/punir indivíduos e as escolas para responsabilizá-las sob o discurso da prestação de contas à sociedade. Ademais, Filipe (2016) defende que da forma como vem sendo utilizado os resultados do Saresp (Idesp e bonificação de resultados), tem sido potencializada a tríade “responsabilização, meritocracia e privatização” defendida por Freitas (2011), uma vez que o governo do estado de São Paulo, a partir dos resultados do Idesp, classifica as escolas e, conforme o “mérito”, premia as “melhores” e responsabiliza (pune) aquelas que não conseguiram alcançar a meta estabelecida. Além disso, segundo o autor, “o índice, da forma como está sendo utilizado, não induz a melhoria da qualidade educacional, mas possui a função de responsabilizar as escolas, que por determinantes que fogem ao controle dos profissionais, não conseguem alcançar as metas” (Freitas, 2011, p. 193). Dessa forma, o Saresp e as políticas que dele derivam pressupõem uma concepção de qualidade reducionista, pois considera apenas os resultados de testes padronizados realizados pelos alunos, desconsiderando importantes fatores intra e extraescolares que interferem na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ARCAS, P. H. Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências. 2009. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BERGO, L. F. Política de bonificação salarial no estado de São Paulo: Desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente. 2017.

115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. M. Z. L. Três Gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: as interfaces com o Currículo da / na Escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022012005000006>

CALDERON, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do Estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 62-77, jul. 2012.

CARVALHO, L. R. S. Saesp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CATANZARO, F. O. O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio. 2012. 1226 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012 Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-132511/publico/FABIANA_OLIVIERI_CATANZARO.pdf Acesso em: 24 jul. 2020.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 1, p. 15-34, abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72829/41182>>. Acesso em: 21 abr. 2021. doi:<https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72829>.

DAVID, A.; LOURENCETTI, G. C. O Programa “Ler e Escrever” no estado de São Paulo: análise de uma política educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, XI., 2013. Curitiba. Anais [...] Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 2854- 2867. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8102_5008.pdf. Acesso em: 04 out. 2020.

FILIPE, F. A. A concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala: análise de documentos oficiais do Estado de São Paulo (2008 - 2014). Orientadora: Regiane Helena Bertagna 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144459>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011. Campinas Anais [...] Campinas, 2011. p. 35.

HOJAS, V. F. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): uma nova perspectiva de investigação. In: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, XII., 2015, Curitiba. Anais [...] Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 5654-5670.

HORTA NETO, J. L. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, 2018. Disponível em: <file:///E:/orientacao-fevereiro/av.%20educacional-no-brasil-alem-cognitivos-horta-neto.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MESKO, A. S. R. O Programa “educação – Compromisso São Paulo” e as estratégias de implementação das políticas empresariais na gestão escolar. Orientador: Andressa de Sousa Rodrigues. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/331690/1/Mesko_AndressaDeSousaRodrigues_M.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

ROCHA JÚNIOR, O. C. Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo: a bonificação por resultado na opinião do professor. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9658>. Acesso em: 15 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado Se-1, de 4-3-2015. Diário Oficial do Estado, São Paulo, Seção I- quinta-feira, 5 de março de 2015. p. 19. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2015%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f05%2fpag_0019_0E9V07E077BUKe1T2EV779U03EJ.pdf&pagina=19&data=05/03/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100019. Acesso em: 01 jun. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016: aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 27, de 29 de março de 1996: dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, 1996. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm> Acesso em: 31 maio 2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 27, de 29 de março de 1996: dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, 1996. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm> Acesso em: 31 maio 2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 68, de 18-10-2007: dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp 2007. São Paulo, 2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_07.htm. Acesso em: 8 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 14, de 18 de janeiro de 2002: dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo - SARESP-2001. São Paulo, 2002. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/14_2002.htm> Acesso em: 01 jun .2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 76, de 7-11-2008: dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo, 2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=03/12/2019%2020:27:04. Acesso em: 11 de dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 40, de 3-6-2016: institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a Plataforma "Foco Aprendizagem", e dá providências correlatas. São Paulo, 2016. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/40_16.HTM?Time=08/10/2019%2011:06:27> Acesso em: 11 de dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 52, de 4-10-2019. Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2019. Diário Oficial Do Poder Executivo, São Paulo – Seção I, sábado, 5 de outubro de 2019. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Saresp_2019.pdf Acesso em: 03 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 96, de 23-12-2008: Estende o Programa "Ler e Escrever" para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. São Paulo, 2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=06/10/2020%2007:52:39. Acesso em: 8 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Matrizes de referência para a avaliação Saresp: documento básico. Coordenação geral de Mari Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Revista Adusp, p. 53-59. jan. 2010 Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%E7%E3o%20Institucional/AVALIA%C7AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistema estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

**O REFLEXO DO APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
aspectos acadêmicos e cívicos**

Gabriela Ferreira Fernandes
gabifernandes18@outlook.com

José Expedito de Andrade
jreandrade@yahoo.com.br

Júlia Teófilo Ferreira
jteofiloferreira@gmail.com
Vitória Camila Carrijo dos Santos
vitoria.c3917@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A capacidade de comunicação, seja oral ou escrita, vem se apresentando como uma competência, a qual é adquirida em contextos sociais e no ambiente escolar. Segundo Paulo Nathanel Pereira de Souza, presidente do Conselho de Administração do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), "Saber escrever bem é transmitir ideias consistentes com a agilidade que os meios de hoje impõem. E, todos nós, empresas e profissionais, precisamos redescobrir urgentemente a eficiência dessa arte". Nota-se a importância que o aprendizado de Língua Portuguesa carrega, uma vez que, é a partir da disciplina que ocorre o contato com itens que integram a prática da escrita, pode-se citar aqui a coesão e coerência, a gramática normativa e também os dêiticos. Ademais, não apenas de normas se sustenta a língua (escrita ou falada) algo de extrema importância é formar estudantes letrados, os quais dominam diversos campos e gêneros pertencentes ao contexto sócio-histórico.

A disciplina de Língua Portuguesa na maior parte do tempo, e assim como as demais disciplinas da grade escolar, é tida como algo essencial apenas para a instituição de ensino sendo vista pelos estudantes (de modo geral) como aquilo para quem deseja seguir a vida acadêmica, porém, uma das competências - em voga no mercado de trabalho - é a competência linguística, ou seja, a comunicação. É uma ferramenta para alcançar a produtividade e manter fortes relações de trabalho em todos os níveis de uma organização social. Muito se diz sobre nossa língua materna ligada aos atos de fala, porém, apenas falar não é o bastante, é necessário também saber ler, escrever e interpretar de forma favorável para que se use dessa habilidade em práticas discursivas e orais, uma vez que, é a estrutura essencial para o aprendizado de outras disciplinas na escola.

A partir do apropriado domínio às práticas de leitura e escrita o estudante possui uma base para o desenvolvimento do intelecto e da imaginação, além de promoverem a aquisição de conhecimentos e atuar ativamente no aprendizado, entretanto, algo essencial também para a ocorrência desses fatos são

os letramentos, uma vez que, é a partir deles que se entende a linguagem como prática social. Se o estudante é um sujeito letrado amplia-se sua habilidade de saber ler e escrever, pois suas produções são realizadas de acordo com o contexto social tratado, pautando a linguagem assim como algo social e cultural. A partir do que foi dito anteriormente há mais uma reflexão da importância do aprendizado de Língua Portuguesa e também nota-se que a escola não é o único local em que se tem contato com ela.

2 O PAPEL DA GRAMÁTICA NORMATIVA

Muito se questiona sobre o ensino de normas gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, se é algo que realmente deve ser ensinado ou se é algo tradicional demais para se encaixar na atualidade das metodologias ativas e aprendizado inovador. Entretanto, é deixado de lado a importância que esta tem em sua prática, uma vez que, por meio desse ensino é que se adquire a competência de ler, escrever e interpretar. Em decorrência disso, surge outro questionamento, sendo o papel do professor como aquele que compete o cumprimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais servem de referência para o trabalho de todas as disciplinas de formação escolar dos estudantes. É notório uma grande dificuldade na aprendizagem por partes desses, isso decorre, na maioria dos casos, por causa de dialetos que possuem carregado de linguagem coloquial e gírias, algo que não é tido como negativo, mas sim variação de uma mesma língua. Através disso, cabe aqui a seguinte citação de Possenti (1996, p. 17):

O problema do ensino do padrão só se põe de forma grave quando se trata do ensino do padrão a quem não o fala usualmente, isto é, a questão é particularmente grave em especial para alunos das classes populares, por mais que também haja alguns problemas decorrentes das diferenças entre fala e escrita, qualquer que seja o dialeto (mas, insisto sobre a hipótese de que, provavelmente, tais problemas sejam mais de tipo textual do que de tipo gramatical)

Sabe-se que língua e fala são conceitos indissociáveis no processo comunicativo por mais que sejam individualmente diferenciáveis entre si. Sendo assim, a partir do momento que o estudante tem contato apenas com a linguagem coloquial, utilizada para contextos mais informais, digamos assim, ao se deparar com um padrão, repleto de regras e termos ocorre certa frustração, reprovação e recriminação da língua falada, em alguns casos partindo da própria instituição, colocando assim a gramática normativa como impossível de ser aprendida. Não se pode negar que esse ensino de fato decorre de uma abordagem tradicionalista, mas, o que se deve levar em consideração é que *não há dúvida de que deve ensinar a gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, embora saiba-se perfeitamente que ela em si não ensina ninguém a falar, ler e escrever com precisão (Antunes, 2007 p. 53). O dever da escola é ensiná-la oferecendo condições ao aluno de adquirir competência para usá-la de acordo com a situação vivenciada, assim como a fala varia de acordo com o contexto social a língua também sofre essa variação.*

Não é com teoria gramatical que ela concretizará o seu objetivo, pois isto leva os estudantes ao desinteresse pelo estudo da língua, mas também não pode deixar de lado o fato de que só se aprende gramática estudando a gramática normativa.

Por meio da fala anterior, faz-se uma relação com o papel do docente nessa aquisição de aprendizagem, a única maneira de se estudar a gramática é por meio dela, entretanto, há como fazer isso de forma expositiva e dialogada, se pautando em exemplos e sentenças utilizadas pelos próprios estudantes no cotidiano, dessa maneira ocorre uma aproximação da gramática normativa ao passo que é inserida no contexto social, a tornando assim não meras regras tidas como difíceis mas sim como parte de um todo.

É importante enfatizar que, há outras maneiras de adquirir a aprendizagem gramatical, esse ensino não é algo destinado apenas ao professor a prática dos estudantes também faz toda diferença, prática essa que vai se constituindo gradualmente por meio de leitura e produções textuais. Atividades de reescrita, nas quais é produzido, entregue, corrigido e recorrigido pelos estudantes é uma das maneiras de criar um vínculo maior com essa questão, uma vez que, dessa forma essas correções gramaticais recebidas vão se internalizando no estudante e vai formando assim certo domínio e intimidade com a gramática normativa. A respeito disso, Possenti (1996, p.19) afirma que:

Mas, gostaria de deixar claro que não se está propondo um projeto inexecutável, nem novo. É apenas o óbvio. O que proponho é que o óbvio seja efetivamente realizado. Uma das medidas para que esse grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever e ler constantemente, inclusive nas próprias aulas de português. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula.

Diante da citação anterior expande assim a visão limitada que há sobre a gramática, sendo colocada como um conjunto de regras, é algo que vai além e está presente em qualquer que seja a atividade trabalhada em sala de aula. Ter o domínio da norma é, saber interpretar qualquer texto independente da disciplina, havendo assim uma transdisciplinaridade. Tratando efetivamente de um tema comum, transversal, ou seja, quando o se pensa em gramática normativa não existem fronteiras entre as disciplinas. Além disso, é algo que não irá aparecer apenas no contexto da escola como também em diversas áreas da vida, algo que será analisado nas seções seguintes desta pesquisa.

Logo, conclui-se que o ensino de gramática não é importante apenas no sentido de proteger ou conservar a composição da língua, mas também serve de auxílio para o falante da língua materna, possibilitando a ele as características essenciais que pertencem à sua cultura, formando assim uma identidade. Esse ensino deve ser também harmonioso, estabelecendo relação entre a norma

propriamente dita e a contextualizada, sem que se descarte nomenclaturas, terminologias e regras, as quais são de extrema importância para o desenvolvimento social e cultural dos estudantes.

2.1 O APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A ÁREA ACADÊMICA

A seguinte seção se inicia com a análise de uma proposta de redação do vestibular da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, do ano de 2022, com o intuito de demonstrar por meio dos comandos solicitados pelo exame a importância de saber itens como, o domínio da normal padrão da língua, gêneros textuais e letramentos para que, a partir do entendimento dessas áreas consiga responder aquilo que a avaliação pede.

Figura 1



REDAÇÃO

PROPOSTA 2

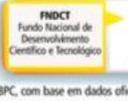
Você é um/a jovem que está cursando o seu segundo ano de graduação em Geografia, na Unicamp. Entusiasmado/a com a possibilidade de estreitar na pesquisa acadêmica, você submeteu seu projeto de Iniciação Científica (IC) para uma agência brasileira de fomento à pesquisa. Após análise da comissão avaliadora, seu projeto de pesquisa foi aprovado por mérito, mas não obteve o financiamento desejado. Motivo: o corte de verbas no orçamento destinado à ciência e à pesquisa no Brasil em 2021.

Você, que tem se mostrado um/a universitário/a brilhante, com um currículo invejável, sente-se indignado/a com a impossibilidade de desenvolver sua pesquisa científica sem o necessário investimento. Decide, então, se unir a outros jovens pesquisadores brasileiros que vivenciaram a mesma experiência frustrante para escrever um **manifesto**, de autoria coletiva, a ser lido na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Nesse texto, vocês **a)** apontam o corte de verbas destinadas à ciência e à pesquisa no Brasil, **b)** denunciam os consequentes prejuízos desses cortes e **c)** convocam a comunidade científica para o repúdio a essa política de sucateamento da ciência e da pesquisa em curso no Brasil atual.

Iniciação Científica (IC) é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento. Os alunos desenvolvem seu projeto de pesquisa (coletivo ou individual), acompanhados por um professor orientador, que pode estar ligado ou não a um laboratório de pesquisa ou a algum centro de pesquisa financiador (por exemplo: CAPES, CNPq, PIBIC, FAPESP etc.). Desde 2016, o valor da bolsa de iniciação científica varia de R\$ 400 a R\$ 700 mensais aproximadamente, a depender da agência de fomento. (Adaptado de <https://pt.m.wikipedia.org>. Acessado em 25/10/2021.)

Para escrever seu **manifesto**, leve em conta a coletânea de textos a seguir:

1. A bióloga Thabata Cavalcanti dos Santos, 27 anos, faz mestrado na Universidade Federal do Ceará (UFC). Ela ingressou no curso em 2021, ciente das dificuldades que iria encontrar em tempos da pandemia da Covid-19, mas não achou que seria tão difícil a ponto de pensar em desistir. A estudante sabe que sua trajetória profissional é fruto de anos de investimento de recursos públicos. Foi aluna da escola pública e entrou na universidade por meio da lei de cotas. "Sempre agarrei as oportunidades com todas as minhas forças. Mas vejo que o que demorou anos e anos para o país construir, na área de ciências, está sendo destruído na canelada por um Governo", afirma. Sem incentivo financeiro para pesquisa, ela não consegue vislumbrar um futuro. Relatos como o de Thabata Santos são comuns hoje na área de ciências do Brasil. "Hoje formamos profissionais para trabalhar no exterior", lamenta Denise Freire, pró-reitora de pós-graduação e pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Freire lembra que são necessários anos de investimentos públicos em educação básica, saúde, universidade, mestrado e doutorado. E no momento em que o profissional está pronto para começar a dar retorno ao país, ele precisa sair de sua área de atuação em busca de oportunidades. "Temos fuga de cérebro para trabalhos precarizados. Estamos entregando de mão beijada um patrimônio nacional." (Adaptado de Regiane Oliveira, Pesquisadores se formam para trabalhar no exterior sob desmonte da ciência nacional. 08/11/2021. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2021-11-08/pesquisadores-se-formam-para-trabalhar-no-exterior-sob-desmonte-da-ciencia-nacional.html?utm_medium=Social&utm_source=Twitter&ssm=TW_BR_CM#Echobox=1636379412. Acessado em 21/11/2021.)
2. **APAGÃO DA CIÊNCIA**
Valores previstos no Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) para 2021, comparados ao orçamento deste ano.
OBS: Os percentuais identificados "créditos suplementares" representam valores condicionados à disponibilidade de recursos e aprovação parlamentar para serem utilizados (chamada Regra de Ouro).

 <p>MCTI Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações</p>	<p>RS 2,8 bilhões*</p> <p>34% menos que em 2020</p> <p>49% dependente de créditos suplementares</p> <p><small>(*Excluídas despesas obrigatórias e reserva de contingência)</small></p>	 <p>Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</p>	<p>RS 3 bilhões</p> <p>1% menos que em 2020</p> <p>(28% menos que em 2019)</p> <p>33% dependente de créditos suplementares</p>
 <p>CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</p>	<p>RS 1,2 bilhão</p> <p>8% menos que em 2020</p> <p>55% dependente de créditos suplementares</p>	 <p>FNDCT Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</p>	<p>RS 5,3 bilhões</p> <p>9% mais que em 2020</p> <p>90% em reserva de contingência (indisponível para uso)</p>

Fonte: SBPC, com base em dados oficiais da LOA 2020 e PLOA 2021
(Adaptado de Herton Escobar, Orçamento 2021 condena ciência brasileira a "estado vegetativo". 29/01/2020. Disponível em <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/orcamento-2021-coloca-ciencia-brasileira-em-estado-vegetativo/>. Acessado em 25/11/2021.)
3. 
Cenas de pessoas participarem do ato na Avenida Paulista. Foto: ANPA/Reprodução
(Disponível em <https://horadopovo.com.br/manifestantes-repudiam-em-todo-o-pais-os-cortes-na-ciencia-feitos-por-bolsonaro/>. Acessado em 03/12/2021.)
4. Nos últimos anos, a ciência brasileira tem sido alvo de repetidos cortes orçamentários. Esses cortes ameaçam projetos científicos e tecnológicos que estão em andamento, como também projetos futuros, o que inclui o financiamento de bolsas de estudo para jovens pesquisadores que estão no início da carreira científica. No Brasil, jovens pesquisadores em programas de mestrado e doutorado ganham, respectivamente, uma bolsa de estudos de R\$ 1.500 e R\$ 2.200 mensais, e esses valores não são ajustados desde 2013. Com a alta dos preços de produtos e serviços, o poder de compra das bolsas diminuiu em mais de 60%. A maioria dos estudantes depende exclusivamente dessa renda mensal para manter sua alimentação, saúde, moradia, vestimenta e transporte. Em muitos casos, ainda dão suporte no sustento da família. Como jovens pesquisadores brasileiros, nós exigimos suporte financeiro adequado. Se o Brasil não reavaliar imediatamente seu orçamento para ciência e tecnologia, o país corre o risco de perder toda uma geração de cientistas brasileiros. (Adaptado de texto de manifesto coletivo, intitulado *Sobrevivendo como um jovem pesquisador no Brasil*. Traduzido de *Surviving as a young scientist in Brazil*. Disponível em <https://www.science.org/doi/10.1126/science.abm8160>. Acessado em 21/11/2021.)

D2

Você deverá escolher apenas **UMA** das propostas para desenvolver. Não se esqueça de marcar a proposta escolhida na folha de resposta reservada para a Redação.

Fonte: Unicamp.br, 2022.

Em decorrência das constantes mudanças nos ambientes comunicacionais é importante repensar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita a partir da abordagem de letramentos na perspectiva de multiletramentos. Esse se trata da diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico.

A partir dessa visão, e pautando-se na seguinte competência da BNCC (Base Nacional Comum Curricular):

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (2018, p. 9)

Nota-se a importância de trabalhar em sala de aula temas que envolvam a diversidade, ocasionando assim em uma pedagogia do pluralismo linguístico e cultural. Um exemplo dessa prática pode ser visto na Literatura Modernista no Brasil, na disciplina de Língua Portuguesa, em que é necessário ir além do texto para a compreensão dele como um todo, visto que o sentido está presente também no contexto histórico do Brasil em 1922, (ano em que ocorreu a “Semana da Arte Moderna”); o contexto de produção; e, como e porque surgiu esse novo movimento reacionário aos períodos literários anteriores.

Dessa forma, é notável a grande importância da escola na construção do letramento do estudante. Mais especificamente o letramento para a cidadania que traz uma abordagem voltada para o social, para o papel de cada um como cidadão, e propor o interesse autorregulatório, aquele que envolve a autoanálise e o estudante como protagonista do conhecimento, conforme explica Kalantiz, Cope e Pinheiro, em sua obra *Letramentos* (2020):

Dadas as tendências estruturais atuais mais profundas, precisamos, em vez disso, de uma pedagogia de letramentos para a cidadania, centrada em alunos letrados críticos, que se tornem agentes de seus processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias ideias de negociar as diferenças entre diferentes comunidades. Assim, como a geopolítica global mudou, as escolas também precisam lidar com a diversidade linguística e cultural. (p. 62)

Perante exposto, é possível analisar a proposta de redação de forma crítica e social, em virtude dos comandos que a proposta traz. Inicialmente é preciso o conhecimento e domínio do gênero em questão, da temática, bem como a problemática dos cortes da ciência, e dos prejuízos que implicam essa ação. Também é importante comentar a respeito da coletânea de textos, pois por mais que traga um bom apoio ao estudante não o auxilia na parte argumentativa, uma vez que

ele deve se atentar à importância da pesquisa e da ciência para o país. O candidato consegue adquirir esses conhecimentos por meio do letramento para a cidadania, dado que ele consiste em dar ao aluno a oportunidade de participação e responsabilidade cívica, assim como contribuir para o debate e para a tomada de decisões que envolvem a sociedade como um todo.

Feita a análise minuciosa da proposta de redação da UNICAMP conclui-se que a educação possui forte influência em questões sociais, visto que é uma ferramenta de inserção na vida cívica e de acesso a oportunidades de empregos mais bem remunerados. Esses objetivos educacionais são ocasionados por meio dos letramentos, pois possibilitam conhecimento de mundo formando estudantes capazes de dominar diversas áreas do conhecimento, aprofundando os saberes em diversas perspectivas.

Por outro lado, é uma proposta complexa que exige uma ampla abordagem, papel esse que não cabe apenas ao professor, requer engajamento e interesse por parte dos estudantes, ao passo que os letramentos não ocorrem somente na escola, o mundo também traz vivências, contudo, grande parte dos conteúdos tratados no referido vestibular devem ser vistos na escola.

2.2 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE DA REDE PÚBLICA NO AMBIENTE ACADÊMICO

A educação pública brasileira, partindo dos estudos e da aplicação da norma-padrão, fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes devem saber a Língua Portuguesa, entretanto como utilizá-la corretamente se trata de outro tópico em defasagem. Nesta presente pesquisa sobre o ensino de gramática nas escolas públicas brasileiras, Lima (1985, p.5) nos proporciona subsídios a serem aprofundados:

A gramática é, portanto, colocada e vista como parte fundamental do ensino da língua [...] em termos concretos, essa tradição de ensino, que procurava seu aperfeiçoamento evitando qualquer alternativa, fazia com que o professor que só havia aprendido gramática, apenas gramática ensinasse, fechando assim um círculo vicioso, com poucas perspectivas de mudanças.

Além do conhecimento gramatical em particular, que deve ser compartilhado utilizando-se as estratégias adequadas, o papel desempenhado pelo professor em sala é fundamental para todo o processo de ensino-aprendizagem, pois a partir de sua conduta o estudante será motivado a buscar e utilizar de seus conhecimentos, como Lima (1985, p.9) retrata:

Nesta sociedade, cabe ao professor a tarefa de levar a criança a saber questionar, a criar novos modelos. Para essa nova função, se o professor continuar a trabalhar com o mesmo instrumental, sentir-se-á fatalmente insatisfeito [...].

Possenti (1996, p.15) traz o questionamento de ensinar ou não a norma-padrão em sala, destacando prós e contras, deixando-os de forma a serem

tópicos reflexivos, aos quais nos utilizamos para o desenvolvimento do artigo e como referencial teórico:

Trata-se de um conjunto de princípios, um tanto díspares entre si (as tarefas de ensino exigem que se compatibilizem conhecimentos díspares), destinado mais a provocar reflexão do que a aumentar o estoque de saberes. [...] o. É que, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga).

Deste modo, ao longo de nossa pesquisa, nos aprofundamos em Possenti e Lima para melhor discussão sobre o ensino da gramática e da Língua Portuguesa dentro das salas de aula das escolas brasileiras, além do ensino mediante os conhecimentos particulares e culturais de cada indivíduo.

A inclusão do estudante de rede pública no ambiente acadêmico é muitas vezes não apoiada e vista como sem sentido de ser ensinada, apenas pelo fato desse estudante ser de escola pública - o que não é novidade eles serem menosprezados e vistos com menos potencial quando comparados com a escola privada - contudo, todas as pessoas têm o direito e devem aprender a norma culta de sua língua, como iremos ver que é algo usado no cotidiano.

Além disso, como Lima (1985) irá dizer “A leitura passa a ser instrumento de libertação para a pessoa interpretar, refletir, formar-se, conscientizar-se.”, ou seja, a leitura e a escrita são fundamentais para nós como seres humanos, pois se esse indivíduo não possui um bom conhecimento de sua própria língua ele não consegue aprender totalmente aquilo que deseja, já que encontramos a linguagem aonde quer que vamos.

A função do professor é justamente a de compartilhar e ensinar o seu conhecimento para aquele estudante. Na sala de aula, o professor exerce a autoridade pedagógica ao ensinar a norma culta da língua, ele pode e muitas vezes é a única fonte de saber daquele estudante. Encontramos nas competências e habilidades da Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2000 (p. 24), “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.” E: “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.”.

Nisso, vemos que é lei o indivíduo aprender e saber sobre a sua língua materna, então o estudante da rede pública tem tanto direito quanto os outros estudantes de ser sim inserido no ambiente acadêmico e aprender aquilo que está garantido pela norma, assim como o professor deve ensiná-lo, visto que, ninguém deve subestimar o conhecimento de alguém e só por opinião própria achar que não faz sentido, pois a Língua é um direito de todos, logo merecem e devem aprendê-la.

2.3 O Não Ensino da Norma-Padrão Aplicado na Exclusão de Estudantes

No cenário brasileiro da educação, há o crescente desnível relacionado ao ensino e os conteúdos obrigatórios aplicados nas escolas. Um fator que esteve sempre presente, é a presença detentora de conhecimento do professor em sala de aula. O objetivo tem sido, desde as sociedades mais conservadoras, a aplicação da gramática normativa em sala para futuros usos acadêmicos e em vestibulares. Lima (1985, p.9) retrata:

Numa sociedade conservadora, a grande responsabilidade do professor era preparar a criança para essa sociedade. [...] Surgiram, então, as transformações sociais decorrentes da industrialização. Seus valores começaram a passar pelo crivo de uma forte e contínua crítica e muita rejeição.

Assim como é retratado, após a industrialização, houve um surgimento de novos ideais, novas percepções e modelos de vida. Diante disso, o ensino da norma padrão nas escolas passa a ser questionado, como também a sua aplicação (de que modo deve-se dar). Inúmeros obstáculos vêm sendo impostos mediante essa questão, seja pela dificuldade de compreensão da gramática normativa ou até mesmo a falta de estratégias os quais os professores deveriam se utilizar. Possenti (1996, p.18) aprofunda esses tópicos de modo a explicitar a grande problemática, primeiramente tratando da parte político-cultural:

A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo.[...] Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural.

Neste trecho, o autor trata do que diz respeito a impor uma “norma” linguística a grupos que possuem outras visões e entendimentos, que traz mais dificuldades ao processo de ensino-aprendizagem, essencialmente na compreensão e uso. Assim são necessárias estratégias adequadas e eficazes para que possa ser compreendida a norma padrão, além de enfatizar a importância das diversas manifestações culturais (principalmente em uma mesma língua), como Possenti (1996, p.19) descreve, mas que de modo algum impossibilita outros aprendizados linguísticos:

Dito de outra maneira: a defesa dos valores "populares" suporia que o povo só fala formas populares, e que elas são totalmente distintas das formas utilizadas pelos grupos dominantes.[...] A hipótese supõe também que o aprendizado de uma língua ou de um dialeto é uma tarefa difícil, ou, pelo menos, difícil para certos grupos ou para certas pessoas. [...] Qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende com velocidade muito grande outras formas de falar, sejam elas outros dialetos ou outras línguas, desde que expostas consistentemente a elas.

Ao final, após as constatações de que é possível o ensino da norma-gramatical, desde que esteja adequada aos estudantes, Possenti finaliza (1996, p.20-21) o tópico tratando das próprias metodologias e estratégias escolares, que têm sido pontos de atenção para o autor:

As razões pelas quais — às vezes — a escola fracassa na consecução desse objetivo são variadas. Como disse acima, as razões podem ser de ordem metodológica (pedagógica) ou decorrentes de valores sociais complexos. Alguns desses empecilhos podem ser destruídos na própria escola. [...] A única opção de uma escola comprometida com melhoria da qualidade do ensino está entre ensinar ou deixar aprender... Qualquer outra implica em conformar-se com o fracasso ou, pior, em atribuí-lo exclusivamente aos alunos.

Mediante algumas das problemáticas do ensino que foram abordadas, e entre outras que não foram, um fato que se correlaciona é a existência de um declínio no ensino da norma-padrão. Não somente sendo um potencial prejuízo à escrita, leitura e compreensão textual individual do estudante, este se constitui de um déficit que incapacita o aluno a prestar um vestibular tradicional, principalmente de universidades públicas, pois deve apresentar suas produções escritas. Portanto haverá dificuldades para produção de um texto argumentativo ou narração, exclusivamente aos estudantes de escolas públicas, as quais enfrentam as problemáticas relacionadas ao ensino gramatical.

No contexto das escolas privadas, o ensino da norma-padrão é intenso, voltado aos vestibulares e as produções neles exigidas. Assim, a desigualdade e exclusão dos estudantes provindos do ensino público é grandemente evidenciada quando comparada ao ensino privado, pois possuem a oportunidade de ingresso acadêmico prorrogada, impossível de ser alcançada ou ainda, com inúmeros obstáculos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do proposto nesta pesquisa, refletir sobre a importância do aprendizado da Língua Portuguesa para todos e sua presença no cotidiano, pode-se perceber como é uma competência essencial tanto para a vida acadêmica e profissional, quanto para a humanidade.

O aprendizado da Língua Portuguesa é fundamental para o desenvolvimento do intelecto, da imaginação e para a aquisição de conhecimentos em todas as áreas. Por isso, é indispensável que todo e qualquer estudante tenha acesso a ela e a sua norma culta, permitindo-o entender a linguagem como uma prática social e cultural.

A gramática normativa é tida como exigente, por admitir apenas uma forma correta para a realização da língua, mas deve ser ensinada nas escolas para que os estudantes adquiram a competência de ler, escrever e interpretar de forma adequada e para que possa auxiliar tanto em práticas acadêmicas quanto para o

mercado de trabalho. O professor também deve utilizar estratégias que aproximem a gramática do contexto social dos estudantes.

Por fim, a habilidade de escrever de forma coerente e coesa é fundamental para a comunicação efetiva em todas as áreas. Ademais, os estudantes de escola pública devem ser incluídos no ensino da norma-padrão da Língua Portuguesa, pois todos têm o direito de aprendê-la e nenhum estudante de nenhuma rede deve ser visto como inferior, independente da origem escolar, pois a lei garante esse ensino a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2000.

COLLELO, Sílvia. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. Ribeirão Preto: FEUSP, 2022.

EGRESSOS DE LETRAS SELECIONADOS PARA MESTRADOS E DOUTORADOS. Unicer, 2016. Disponível em: <<https://www.unicer.edu.br>>. Acesso em: 5 jul. 2023.

KALANTIZ, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petilson. *Letramentos*. Campinas: Unicamp, 2020.

LIMA, Rachel Pereira. *O Ensino da Língua Portuguesa*. Educar, 4(1): 4-19, Curitiba, jan./jun., 1985.

Possenti, Sírio Por que (não) ensinar gramática na escola / Sírio Possenti — Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

UNICAMP. Redação proposta 2. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2022/01/2022F2redporingcorrecao.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

**ESTIMULANDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COM O SOFTWARE
DESMOS: explorando a matemática interativa**

Igor de Assis Borges
igor.13.borges@outlook.com

João Pedro Fernandes
jpf.jpf@msn.com

1 INTRODUÇÃO

O pensamento computacional tem emergido como uma habilidade fundamental para o século XXI, transcendendo o campo da computação para alcançar diversas áreas do conhecimento. Ao ensinar o pensamento computacional, os educadores capacitam os alunos com um conjunto de habilidades cognitivas, como resolução de problemas, análise lógica e abstração, que são essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos. Nesse sentido, os professores desempenham um papel crucial ao promover a integração do pensamento computacional no currículo formando alunos competentes, criativos e críticos para solucionar problemas complexos.

Além de promover a mediação do conteúdo, o papel do professor moderno é incentivar o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e fomentar a autonomia intelectual dos estudantes. Ensinar os alunos a "aprender a aprender" é fundamental para que eles se tornem aprendizes ao longo da vida, capazes de se adaptar e adquirir novos conhecimentos à medida que enfrentam novos desafios. Ao adotar essa abordagem, os educadores capacitam os alunos a buscar ativamente informações, refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e desenvolver estratégias eficazes para alcançar seus objetivos acadêmicos e pessoais.

O uso das TDICs desempenha um papel significativo no suporte ao desenvolvimento do pensamento computacional e da autonomia do aluno. Elas proporcionam ferramentas interativas e recursos educacionais que permitem aos alunos explorar conceitos de forma dinâmica e envolvente, incentivando a experimentação e a resolução colaborativa de problemas. No entanto, a incorporação efetiva destas tecnologias digitais no contexto educacional requer uma formação adequada dos professores. Paradigmas tradicionais na formação docente precisam ser revistos, e programas de capacitação devem ser implementados para habilitar os educadores a integrar as TDICs de maneira pedagogicamente eficaz, potencializando assim o desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS

O desenvolvimento tecnológico caminha tal qual uma progressão geométrica, enquanto a humanidade está em uma progressão aritmética. Essa afirmação pode parecer um tanto quanto cômica – se compreender a imensidão de uma em relação a outra – mas essencialmente verdadeira. É notório que nos dias de atuais a tecnologia se tornou imprescindível para a sociedade, assim sua utilização permeia todos os campos, desde a construção civil, até o envio de uma mensagem,

o que antes era um telegrama, hoje é uma mensagem de texto que chega em questão de segundos.

Na Educação não é diferente, os alunos possuem acesso a todas as tecnologias, tem em mãos smartphones que, quando conectados à internet, possui uma gama de funções, literalmente dispõem do “mundo nas mãos”. Todavia, sabemos que, em sua grande maioria, os alunos não utilizam para bons fins a tecnologia que lhes são dispostas – mas isso é conversa para outro artigo – mas, cabe ao professor, no ambiente educacional, mostrar os caminhos para a boa utilização dos recursos tecnológicos. Assim, o professor necessita formar-se para mediar os alunos na utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), e o ato de “formar-se” passa pela formação continuada, do professor que já atua, e na formação inicial, daquele que está se formando na graduação.

Maurice Tardif (2012) em sua obra relata que é muito importante que em sua carreira o professor seja crítico em relação à sua atuação docente, sempre a reavaliando e estando disposto a aperfeiçoar cada vez mais sua prática. Ele também diz que é importante ao professor ser formado dentro do ambiente escolar, sem desprezar os saberes que ele leva consigo, pois somos seres que possuem experiências positivas e negativas, e elas precisam ser levadas em conta.

Viel (2011) destaca que, “a educação não pode mais restringir-se ao conjunto de instruções que o professor transmite a um aluno passivo”, mas sim, enfatizar o conhecimento do aluno afim que que ele desenvolva as habilidades necessárias para viver na sociedade atual. Ressalva também que este é um grande desafio para os docentes, visto que, educar é muito mais do que treinar pessoas para utilizar novas tecnologias, é formar para que ele esteja preparado para lidar com a transformação acelerada que ocorre no conhecimento tecnológico.

Assim, o professor é chamado a ser esse ser ativo propiciando contextos favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que as TDICs são uma nova maneira de gerar e adquirir conhecimento. A tecnologia é um recurso importante que propicia uma nova dimensão sobre o processo educacional “uma dimensão que transcende os paradigmas não apropriados do ensino tradicional, pontuado pela instrução programada, pela transmissão de informações e pelo treinamento do pensamento mecânico e por meio de algoritmos” (VIEL, 2011).

Não resta dúvidas que a inserção da tecnologia no meio educacional tende a ser muito mais do que uma proposta, ela é uma realidade. Ela possui uma abrangência em todos os domínios sociais, incluí-las no contexto educacional é algo necessário para tornar as práticas educativas mais atraentes para os alunos. Na secção subsequente apresentaremos uma oficina para o ensino de Funções, junto com o desenvolvimento do pensamento computacional, na disciplina de Matemática, uma das áreas de ensino com grande dependência da lousa para seu ensino, tendo então dificuldade de associação entre seus conteúdos e a tecnologia. Com base nos textos de BORBA (2015), que estuda a utilização de tecnologias digitais em educação Matemática, e JAVARONI (2018), que incentiva o uso do pensamento computacional nas aulas de Matemática, desenvolvemos a oficina da criação de um jogo que tornasse o ensino-aprendizado de funções algo lúdico, em que os alunos

entendessem o comportamento gráfico das funções, assim como conceitos matemáticos fundamentais, como domínio e imagem.

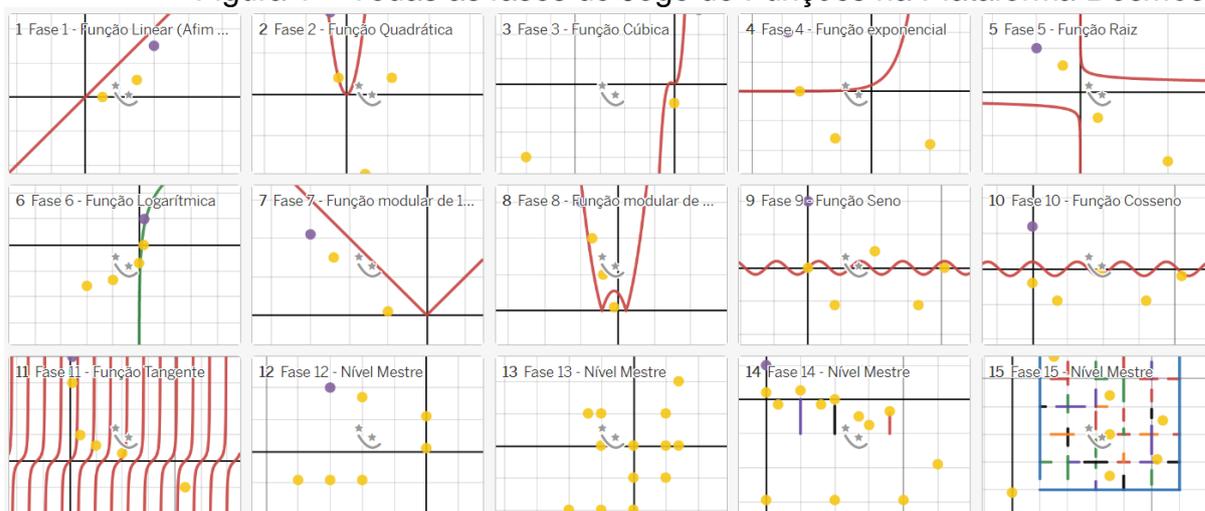
3 JOGO DE FUNÇÕES NA PLATAFORMA DESMOS

No presente, vimos que as barreiras entre professores e tecnologia tem sido rompida, mas ainda existe. Para utilizar a tecnologia é igualmente importante que o professor tenha domínio da plataforma (ou software) utilizado e que também instigue o aluno a querer aprender. O preparo do professor e a disposição em aprender do aluno é fundamental para a construção do ato pedagógico.

O conteúdo escolhido foi o de funções, pois é uma parte do ensino de Matemática que carece de interesse por parte dos alunos, mesmo sendo um conceito com amplas aplicações e inúmeros estudos. Além disso, este estudo fomenta o pensamento computacional, inclusive no raciocínio lógico-dedutivo e Modelagem Matemática, se tornando assim, um componente fundamental para a educação básica.

Pensando nisso foi montada um jogo na plataforma Desmos, cuja mecânica é bem usual. Temos estrelas amarelas espalhadas no plano cartesiano, programadas e localizadas como pontos, e bolinhas roxas que serão lançadas a partir de uma coordenada e cairão. O objetivo do jogo é que os participantes consigam capturar/acertar as bolinhas roxas nas estrelas amarelas. Sendo assim, os alunos precisarão descobrir, em cada fase/etapa do jogo, quais são os valores dos parâmetros da função que irá direcionar as bolinhas roxas ao encontro das estrelas amarelas. Dessa forma de maneira lúdica, estimularemos a criatividade dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem do conteúdo de função, além de podermos mostrar todo o processo de funcionamento e de construção do jogo. Na Figura 1 podemos ver a interface do Jogo, tal como suas fases.

Figura 1 – Todas as fases do Jogo de Funções na Plataforma *Desmos*



Fonte: produzida pelos autores.

O jogo “Descubra a função: estimulando o pensamento computacional” é um projeto desenvolvido no Software Desmos, aplicado em formato de aula, ou oficina, tendo como seu objetivo estimular o pensamento computacional dos jogadores, para que de forma lúdica, eles aprendam a nomenclatura das principais funções estudadas na educação básica - Função afim, linear e constante; Função quadrática; Função modular; Função exponencial e raiz; Função logarítmica e Funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) - e percebam a diferença entre função e equação e, conseqüentemente, consigam associar as transformações gráficas às mudanças dos parâmetros de cada função, além de saber lidar com mudanças e restrições de domínio e contradomínio das funções.

Com essa proposta, visamos mostrar que é possível integrar conteúdo e tecnologia, implicando em uma forma diferente de apresentar estes conceitos e definições e, implicitamente, as habilidades necessárias adjacentes.

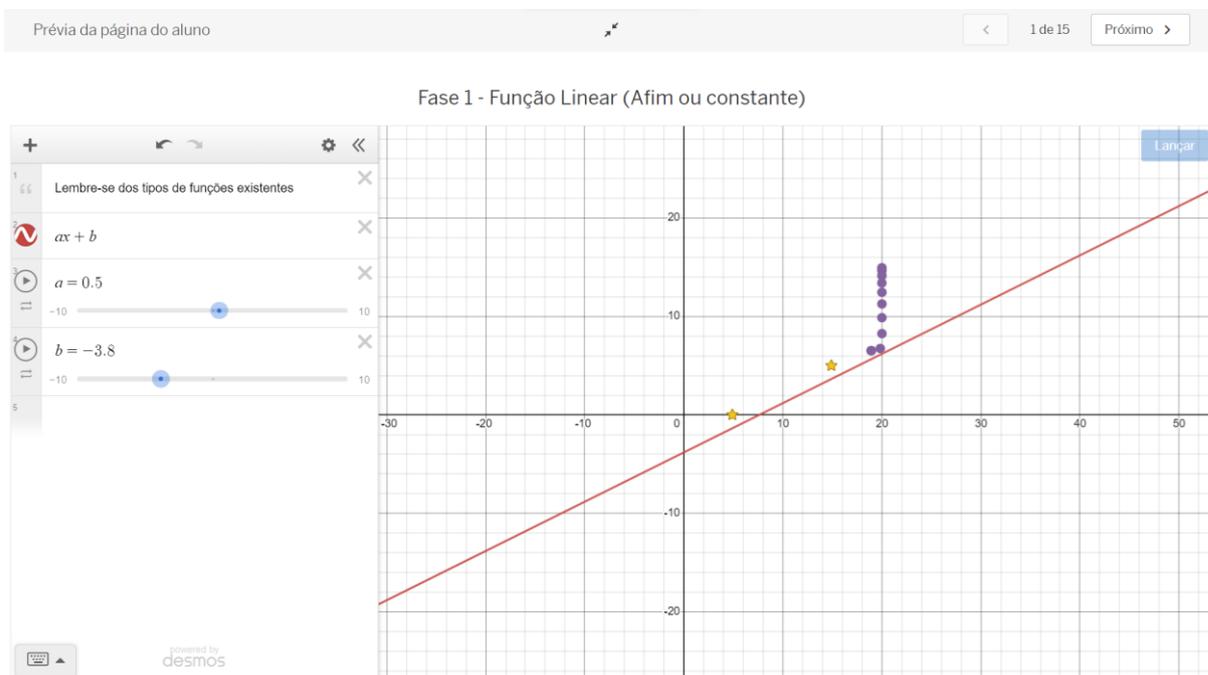
3 PROPOSTA DE OFICINA

A escolha de aplicação foi a metodologia ativa “Gamificação” que é desenvolvida em duas etapas, a primeira etapa é dada pela programação do jogo e a segunda etapa é de fato jogar o jogo desenvolvido. Em que os alunos que programam devem ser distintos dos que irão jogar, pois eles saberão as soluções.

Para executar essa oficina o docente deverá apresentar aos participantes o software Desmos, e será preciso o uso do celular por parte dos participantes, pois será realizada uma exposição sobre o conteúdo de função, apresentando o conceito do que é função, apresentando a nomenclatura das principais funções e o que são os parâmetros de cada conjunto de funções. Concluindo, o professor poderá disponibilizar o acesso ao jogo para os alunos.

Na plataforma, no decorrer do jogo, cada participante encontrará 11 fases iniciais, em que eles podem modificar apenas o valor dos parâmetros, e nesse movimento, eles poderão perceber as mudanças que são causadas no gráfico da função (Figura 2). Também analisando a figura, é possível ver que a programação do jogo disponibiliza as variáveis que podem ser alteradas, para valores maiores e menores. A duração dessa etapa será de no máximo 30 minutos.

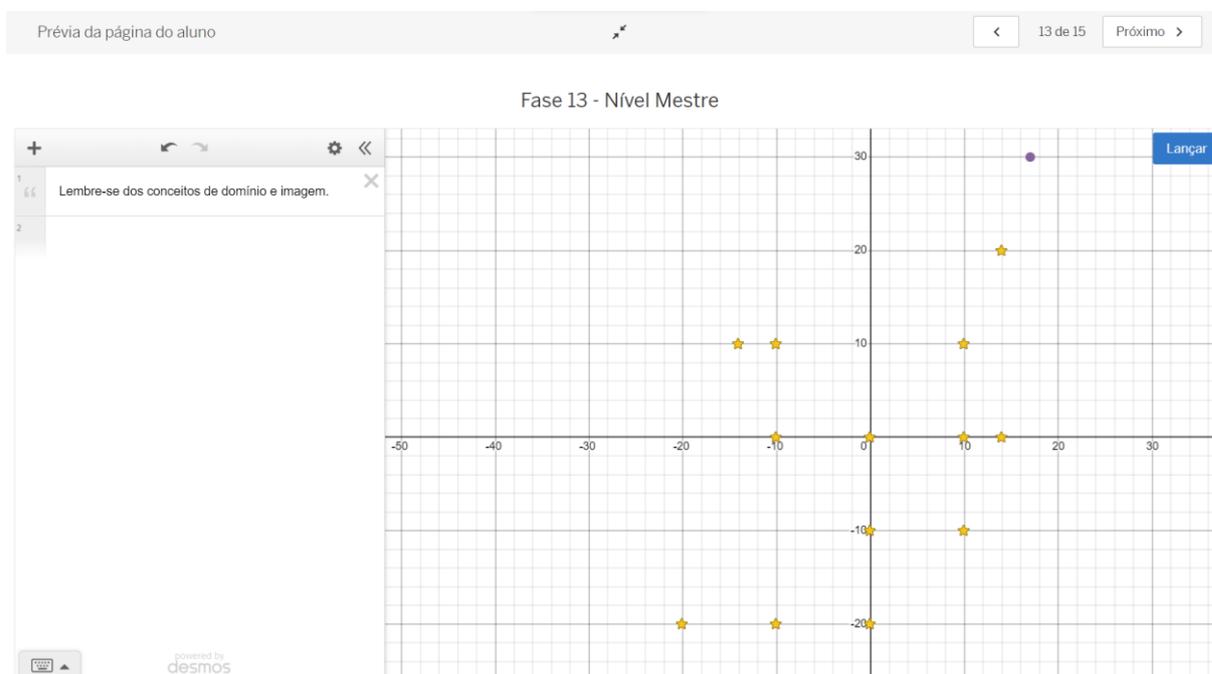
Figura 2 – Fase 1 do jogo: Interface do movimento das bolinhas pelo gráfico da função.



Fonte: Produzida pelo autor.

Finalizado a etapa anterior, apresentação do conteúdo e fases iniciais do jogo, o professor poderá avançar com os alunos para a próxima etapa que é a fase 12 em diante. Essas fases posteriores exigirão que o aluno tenha conhecimento de domínio e imagem de uma função, e é nesse momento que ele precisará programar uma restrição no domínio da função para que ela seja resolvida. Trazendo o questionamento de como solucionar esse problema o professor resolverá a fase explicando como se faz para programar a restrição de domínio no jogo.

Figura 3 – Fase 13 do jogo: Interface da fase em que os alunos devem programar a Função.



Fonte: Produzida pelo autor.

E após a explicação os alunos terão mais 3 fases que mesclarão os conteúdos aprendidos e novos desafios de resolução. Durante toda a oficina o professor deverá orientar, estimular e auxiliar todos os alunos.

3.1 Forma de Avaliação

O aluno deve ser avaliado durante todo o processo, desde a sua participação, interação com a plataforma e conhecimento específico do conteúdo abordado. Assim, o professor tem total liberdade para avaliar o processo de seu aluno. Contudo, como uma proposta de atividade propomos:

- i) Separar os alunos em grupos e pedir para criarem fases no software (desafios), para os outros grupos resolverem, e esses grupos devem apresentar sua resolução a todos presentes na aula;
- ii) Metodologia ativa: “Método de resolução de problemas” ou até o “Método de resolução de problemas por estações”, propondo os mesmos exercícios antes e depois da aplicação do jogo, verificando com a leitura, ou apresentação da resolução dos exercícios propostos quais foram as estratégias que os alunos usaram para resolver os problemas e como foi seu desempenho antes e depois da proposta do jogo.

Assim, é possível notar que o desenvolvimento desta atividade requer um tempo e preparo do professor, tal como a interação positiva dos alunos. O uso de Metodologias Ativas e TDICs na educação é algo que tem se tornado imprescindível, contudo, vale salientar que é uma área que requer muitos estudos, visto que a excessiva utilização de recursos tecnológicos, bem como o mau uso de professores, tem tornado a educação um cenário caótico. Por isso, formação contínua é fundamental para a vida do professor, do aluno e, primordialmente, para a construção da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela melhoria de desempenho dos alunos em Matemática através das tecnologias aplicadas à educação e, por consequência, diminuir o paradigma de que o ensino de Matemática está ligado apenas a lousa e giz, mostrando novas ferramentas que possibilitam o ensino dela, é o grande desafio para o educador matemático. Pode-se observar que é possível utilizar a tecnologia no ensino de Matemática, levando os conteúdos a serem trabalhados para a realidade conectada do aluno e, em conjunto, ensinar outros conteúdos que não sejam puramente matemáticos, como a programação.

A implementação desta oficina proposta já foi realizada pelos autores, e de maneira positiva, obteve-se um aumento no engajamento dos alunos na aula, bem como uma melhora da compreensão do tema e das habilidades atreladas ao conteúdo, o desenvolvimento da criatividade e a prática da multidisciplinaridade. Além disso, é necessário ter a certeza que os alunos são produtores – ou capazes de compreender como produz - e consumidores de tecnologia, assim, para alcançar o aluno, a escola precisa estar incluída numa cultura digital, mas o educador matemático precisa estar consciente que isso também implica aprender matemática (MORAIS, 2017, p. 470).

Existem inúmeros fatores que também afetam o desempenho e dificultam o processo de ensino, nem todos atrelados a sala de aula, mas que acabam afetando nela. A sobrecarga no trabalho, problemas técnicos nas unidades escolares, relações políticas, junto com as jornadas de trabalho que não contemplam esse momento de estudo – de maneira correta - desfavorecem a formação continuada do professor, e esse em muitos casos acaba por culpar a sua formação inicial por não o preparar adequadamente para a docência, implicando-se, possivelmente, em uma das problemáticas mais atuais em relação ao trabalho do professor.

Para se desenvolver corretamente o uso das TDICs em sala de aula, é importante o docente se sentir confortável para agregá-las em sua prática docente. “Professores, em especial os de Matemática, devem ser parceiros na concepção e condução das atividades com TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) e não meros espectadores e executores de tarefas” (VIEL, 2011).

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R.; GADANIS, G.. Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento. 1.ed. ; 1.reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.- (Coleção Tendência em Educação Matemática).

DESMOS. Disponível em: < <https://www.desmos.com/?lang=pt-BR>>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

JAVARONI, S. L.; ZAMPIERI, M. T.. Tecnologias Digitais nas aulas de matemática: um panorama acerca das escolas públicas do estado de São Paulo. Editora Livraria da Física, 2018.

JOGO: Descubra a função: estimulando o pensamento computacional. Disponível em: < <https://teacher.desmos.com/activitybuilder/custom/62632274d6d7600eb54e212d?r=w.hd&lang=pt-BR> >. Acesso em 10 de agosto de 2023.

MORAIS, A. D.; BASSO, M. V. A.; FAGUNDES, L. C. Educação Matemática & Ciência da Computação na escola: aprender a programar fomenta a aprendizagem de matemática?. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, n. 2, 2017.

VIEL, S. R. Um olhar sobre a formação de professores de matemática a distância: o caso do CEDERJ/UAB. Tese Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2011. 218f. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/viel_sr_tese_rcla.pdf. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. ISBN 978-85-326-2668-4

**GARANTIAS DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE CONTEMPLANDO IDENTIDADE
RACIAL E ESTÉTICA ATRAVÉS DA ETNOMATEMÁTICA
EIXO TEMÁTICO : inclusão e diversidade**

Flávia Mildres Rodrigues Ribeiro
flaviamildres@gmail.com

Prof.Dr. Dagoberto José Fonseca
dagoberto.jose@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Considerando que há no Brasil uma significativa diversidade étnica, e esta diversidade pode ser encontrada no ambiente escolar, o debate sobre a educação das relações raciais deve permear esses espaços.

A diversidade étnica, presente no Brasil, a educação tem um papel importante no debate das relações etno-racial.

As diretrizes e bases da educação nacional, nos disposto da lei 9394/1996 nos princípios da educação em sua base fala na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, respeitando à liberdade e apreço à tolerância, garantindo a um padrão de qualidade, valorização de experiências extra-escolar, considerando a diversidade étnico-racial, respeitando a diversidade humana.

No processo de elaboração e execução de propostas pedagógicas na medida em que a promoção e conscientização do combate a todos os tipos de violência estabelecendo a cultura de paz nas escolas considerando a resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu artigo 4º conceitua que;

A criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Respeitar o sujeito histórico refletindo sobre o que significa considerar a relações etno-racial nos ambientes familiares e transpor para a escola, no processo identitário segundo Gomes, pág 28, 2006, conflitos existentes entre as formas de interação de construção do eu diante do outro, e como os atravessamentos da sua existência é vista pelo outro e as divergências existem entre a imagem social e autoimagem, provocando um conflito de identidade coletivo e não individualizado, a expressão da estética negra dos corpos e o cabelo crespo como possibilidade de construção social, cultural, política e ideológica.

Estatuto da igualdade racial, 2019 nos dispositivos da educação, evidencia a história da população negra no currículo escolar na sua contribuição no desenvolvimento social, política e cultural do país.

Refletir a educação de qualidade segundo a agenda 2030, das ODS no seu objetivo quatro, oportuniza e assegura uma educação inclusiva e equitativa que resulta em aprendizagem eficaz e relevante, levando em consideração o sujeito histórico, as relações etnico-racial, identidade e estética, considerar a diversidade cultural, permitindo ambientes de aprendizagem segura e não violenta incluindo reduzindo as desigualdades, os Objetivos de Desenvolvimento sustentável promover uma sociedade pacífica e inclusiva considera acabar com todos os tipos de violência garantindo igualdade de acessos.

Hooks, 2017, sobre seu compromisso com a aprendizagem como aluna questionadora e não passiva nos aponta a sua compreensão atravessada por Paulo Freire na pedagogia da educação libertadora, como estratégias de aprender e ensinar e a prática pedagógica significativa no tocante à vontade de fazer e vir a ser, tornando o sujeito histórico pertencente do conhecimento.

A compreensão do significado social e cultural do cabelo atravessado pelo tempo contribui na reflexão sendo Santos, 2006;

A forma como a cor da pele e o cabelo são vistos no imaginário social brasileiro pode ser tomada como expressão do tipo de relações raciais aqui desenvolvido. Nesse processo, o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e a desvelar as nuances do sistema de classificação racial.

Reconhecer a identidade do ser histórico presente nos espaços de educação contemplando a estética através do resgate histórico nesse lugar de diversidade etnico/ racial oportunizando perspectivas de existência e pertencimento nos processos educacionais.

A sugestão do tema abordado surgiu a partir da oficina sobre tranças e turbantes que nos foi apresentada no curso História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva da Lei 10.639/03.

No início da pesquisa nos deparamos com o curso sobre história das tranças: tecnologias africanas de beleza e resistências no Brasil, pela professora Gabriela Isaias do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos.

Apesar da naturalidade da convivência com assuntos relacionados à tranças e turbantes, o estudo nos trouxe um tema que até o momento não tínhamos estudado, a Etnomatemática, e que para nossa surpresa não é uma temática nova.

Segundo Luane Bento dos Santos que nos norteou gentilmente nessa pesquisa através de sua tese de doutorado, a Etnomatemática tem sido um campo de ensino e investigação, relativamente novo no meio acadêmico. É uma área de conhecimento científico que tem como finalidade contestar as práticas matemáticas acadêmicas e escolares como não sendo as únicas formas de sistemas de contagem, classificação, organização, medição e inferência. Para o criador do termo, o matemático Ubiratan D'Ambrosio, a etnomatemática seria um programa de pesquisa que visa “explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem entre nós e os processos” (1989, p.5).

A palavra Etnomatemática como concepção política e teórica foi utilizada institucionalmente, pela primeira vez, pelo D' Ambrosio na sessão plenária de abertura do 4º Congresso Internacional de Educação Matemática, em 1984 (Adelaide, Austrália), onde o autor abordou suas reflexões sobre “As bases socioculturais da educação matemática”. Para ele a Etnomatemática pode ser explicada da seguinte forma:

“Etno, é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, código de comportamentos, mitos e símbolos; matema é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender, e tica vem sem de dúvida de techne, que é a mesma raiz de arte e técnica de explicar e, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais” (1989, p.5).

A matemática Glória Ford Gilmer, entretanto, conduziu, em 1998, um estudo sobre os padrões usados por trançistas em duas áreas diferentes, nos Estados Unidos. Apesar de não haver cálculos em papel, o que o estudo demonstrou é que os penteados intrincados formados pelas tranças, nestes locais, não poderiam acontecer sem complexas noções de cálculo. A mensuração adequada das extensões requer boas noções de álgebra e o ato de trançar, em si, requer raciocínio geométrico.

Trançar é uma recordação ancestral, nas palavras de Bill Gaskins. O ato funciona como uma ponte que liga espaços entre passado, presente e futuro. As tranças são o entrelaçamento de um material tangível que conecta pessoas separadas por milhares de quilômetros e centenas de milhares de anos.

As tranças nagôs, aquelas que formam linhas junto ao couro cabeludo, podem funcionar como um trançar e inter-trançar de culturas, identidades, imagens, tecidos e sons, uma característica da diáspora africana e um poço cultural para os escravizados e seus descendentes no ocidente.

O processo de trançar é intuitivo e é explicado, teoricamente, como parte de uma tecnologia do passado africano.

Gaskins fala das trançistas como uma instituição de memória corporificada, como se estas mulheres fossem, cada uma, um museu de carne e osso que guarda, nos rápidos movimentos dos seus dedos, parte da história de seus ancestrais.

Na antiguidade, o conceito de *infinito* parecia impensável (e, em alguns lugares até heresia). Entretanto, em culturas africanas, a ideia do infinito está presente em lendas, tradições e também no design das tranças.

Fractais são formas geométricas produzidas a partir de equações matemáticas e o que elas têm de curioso é uma espécie de repetição. A figura se repete, dentro dela mesma, mas menor, tendendo ao infinito. Antes do termo *fractal* ser inventado, tranças fractais já existiam, elas formam desenhos intrincados que se repetem dentro de si mesmos em escala menor.

Próximo do ano de 1600, Benkos Biohó, funda o quilombo de Palenque, o primeiro território a ser reconhecido como comunidade negra livre das Américas, pela coroa espanhola. Ele ajudou diversos escravos a fugirem e ofereceu abrigo em quilombo. É nessas fugas que as tranças desempenham um papel crucial.

Datas, planos, sinais e até mesmo mapas de fuga eram trançados nos cabelos das mulheres e assim, as informações eram trocadas à luz do dia, sob um código inacessível para os espanhóis.

Na abertura do livro que usamos como principal fonte para pesquisa desse texto, a autora (Dabiri, Emma. (2020) *Twisted: The Tangled History of Black Hair Culture*), trança alguns conceitos para transformar a simbologia destes penteados em algo poético-filosófico.

Nas palavras dela, séculos de significados acumulados são amarrados nas tranças. O passado é mantido vivo em um presente contínuo e acessível.

As tranças têm algo de progresso e trazem consigo habilidades acumuladas no passado, os atributos de poderes de outrora. Mas, elas também estão aqui (e agora), trazendo consigo o “de antes”. Mecha a mecha o passado é trançado junto ao presente.

Esse trabalho é justificado a partir da trança para além da estética, como a possibilidade de abordar a etnomatemática através de contextualização histórica e saberes matemáticos e geométricos no tecer da tecnologia ancestral e oportunizar as memórias da manipulação do cabelo para resistir e transcender a escravização.

Dessa forma, abordamos a prática de trançar cabelos como uma memória mantida na cultura negra brasileira. Por fim, as principais variáveis do estudo são gênero, raça, etnia, identidade, cultura negra, conhecimento, mulheres negras e matemática.

O estudo propõe a etnomatemática para que os alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Professor Michel Haber possam aprender, vivenciar, identificar e através de relatos contribuírem com a importância da Lei 10639/2003, objetivando uma diversidade e aplicabilidade prática e teórica da etnomatemática em todos os níveis de ensino.

2. METODOLOGIA

Para a realização do estudo contamos com o apoio da Escola Estadual Professor Michel Haber. Obtivemos a autorização da equipe gestora e fizemos primeiro, a apresentação do assunto a ser abordado para os mesmos.

Com a aprovação da equipe gestora, nos dedicamos à pesquisa de imagens, que nos auxiliaram a falar sobre o tema. Entendemos que os alunos precisam ter o conhecimento teórico do assunto, mas também o contato visual que explicaria a relação das tranças/trançadeiras com os saberes matemáticos presente nos estudos.

Na apresentação, além de falarmos sobre gênero, raça, etnia, identidade, cultura negra, conhecimento, mulheres negras e matemática, utilizamos como recurso o PowerPoint, equipamento multimídia e TV.

Fomos recebidos na sala de leitura com a sala do 6º ano A (15 alunos) e depois com a sala do 6º ano B (13 alunos), os alunos demonstraram interesse e motivação ao receber as informações presentes na apresentação. Para nossa surpresa uma das professoras da escola ali presente tinha como base da sua dissertação de pós-graduação a tese etnomatemática, porém não tinha pensado até o momento, em aplicar a temática através da tecnologia das tranças. No mesmo dia umas das alunas presentes que tem como prática ancestral tecer tranças, se sentiu tão reconhecida e fez tanto sentido o conhecimento para ela, que a mesma se sentindo motivada fez tranças na professora.

Os alunos produziram textos, poesias e imagens que nos deram como base a constatação da importância da temática desenvolvida.

3. IDENTIDADE RACIAL E ESTÉTICA ATRAVÉS DA ETNOMATEMÁTICA

PÚBLICO ALVO

Esse estudo foi elaborado para a apresentação na Escola Estadual Professor Michel Haber, para alunos a partir do ensino fundamental, mas é também material para ser apresentado em diversas oportunidades e variados públicos, por se tratar de gênero, raça, etnia, identidade, cultura negra, conhecimento, mulheres negras e matemática.

4. DESENVOLVIMENTO E ORGANIZAÇÃO

A apresentação na Escola Estadual Professor Michel Haber ocorreu no dia 21 de outubro de 2022, sexta-feira, às 9:30 da manhã nas dependências da sala de leitura. O estudo foi aplicado para 15 anos 6º ano A e para 13 alunos 6º ano B. Para que pudéssemos avaliar o entendimento sobre a história e cultura ancestral contida nas imagens das tranças, modo de fazer e o conhecimento matemático e geométrico destacando o conhecimento africano como metodologia, os estudantes produziram textos, poesias e imagens que nos deram como base a constatação da importância da temática desenvolvida.

Fizemos quatro reuniões principais para escolha do tema, discussão de material e fontes, escolha de recursos a serem utilizados, distribuição de tarefas e apresentação.

Em seguida, nos dividimos na execução do trabalho apresentado: todas buscamos informações e fonte de estudos.

Para a finalização do estudo, duas de nós ficaram responsáveis por apresentarem o estudo na escola mencionada, e as três outras ficaram responsáveis pela elaboração escrita, impressão e entrega.

5. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentação do estudo através das imagens levadas, palestra sobre a cultura negra, gênero, raça, etnia, identidade, conhecimento, mulheres negras e matemática.

Sugerimos uma avaliação sob o olhar deles no que se refere ao assunto. Perguntamos como a imagem ancestral pode ser vista em relação à autoestima. Como o conhecimento de matemática visto a partir desse ensinamento chega, de que forma te faz pensar.

Na presente pesquisa buscamos identificar a importância das tecnologias ancestrais das tranças, através da história e saberes culturais e matemáticos e a sua relação identitária corporal. De acordo com Santos, L.B., 2013 para elaboração da identidade coletiva e pessoal é importante a valorização do cabelo.

Em vários momentos o cabelo era posto como centro, membro vital da sobrevivência humana.

O estudo tem como base artigos de 1989, que sustentam a pesquisa abordada por D'Ambrósio a Etnomatemática que fala da importância do ensino da cultura e os saberes matemáticos e seus valores sustentados por Gilmer, G.F., 1988 e pesquisada por Santos, L.B., 2013, corroboram com a inserção no currículo básico de alunos do ensino fundamental a tecnologia da milenar das tranças, visto que causou surpresa aos alunos e professores a temática abordada apesar de quase 23 anos de estudos, ressaltamos que as abordagens históricas através de imagens que demonstram o tesser das tecnologias ancestrais das tranças e a presença de formas geométricas a identificação por meio de relatos e imagens produzidas pelos alunos do 6º ano A e 6º ano B, confirmam a importância e dos saberes culturais e matemáticos para a aplicabilidade da lei 10639/03 aos componentes curriculares da Matemática para que se estabeleça fortalecimento de bases teóricas e práticas para a educação valorizando estudos afro-brasileiros o respeito e a diversidade.

6. CONCLUSÃO:

A agenda 30 sustenta, no seu artigo 4º a meta de alcançar uma educação equitativa e de qualidade.

Por meio desse trabalho e dos resultados apresentados, conclui-se que para que a meta proposta pelo ODS seja possível e provável para os próximos anos, é evidente que os currículos escolares se tornem justos, equitativo e verdadeiramente “para todos”.

Na disciplina de matemática, propõe-se a utilização da etnomatemática e o tesser das tecnologias das tranças, conhecimento que poderia ser usado em projetos de ciências e de história.

Outras ideias poderão surgir, assim como novas pesquisas, desde que haja maiores interações, cooperação e interesses entre a educação básica e o ensino superior. Além de transformações urgentes no currículo escolar brasileiro, que ainda não se aproximou de um paradigma inclusivo e com respeito a diversidade brasileira e ao seu povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOOKS, Bell. ENSINANDO A TRANSGREDIR: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes Ltda, 2017. 283 p.

INSTAGRAM, MATERIAL DE PESQUISA. Eller,kananda (@deusacientista) e Anelim,Hair by (@hairbyanelim).2022.``Reduziram a gente ao corpo mas o corpo também produz ``.Instagram.12 de janeiro 2022.

INSTAGRAM, MATERIAL DE PESQUISA Eller,kananda (@deusacientista) e Anelim,Hair by (@hairbyanelim).2022.``Trançar é processo de autocuidado ``.Instagram.14 de janeiro 2022.

INSTAGRAM, MATERIAL DE PESQUISA Eller,kananda (@deusacientista),Anelim,Hair by (@hairbyanelim).2022.``Reduziram a gente ao corpo mas o corpo também produz ``.Instagram.12 de janeiro 2022

SANTOS, L. B. Para além da estética: Uma abordagem etnomatemática da cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. CEFET/RJ, 2013

GOMES,N. L. O movimento negro educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017

GOMES,N.L. Sem perder a raiz:corpo e cabelo como símbolo da identidade negra, 3ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

BENTO DOS SANTOS, Luane. Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. Disponível em https://catarinas.info/wp-content/uploads/2017/04/DISSERTACAO_LUANE-BENTO- Acesso: 27/10/2022.

Dabiri, Emma. (2020) Twisted: The Tangled History of Black Hair Culture. Harper Perennial.

FONSECA, Dagoberto José (org.). **As mentiras do Ocidente**. São Paulo: Selo Negro, 2022. 191 p. (II).

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luiza Nogueira de. O CURRÍCULO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA E IDENTIDADE RACIAL DA CRIANÇA E NEGRA. **Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 2, n. 29, p. 243-260, 01 maio de 2018. Trimestral.

SOUSA, José Maria Leôncio de. **A ESTÉTICA NEGRA NA CULTURA AFRO-BRASILEIRA**. 2012. 44 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de

Especialização em Docência na Educação Básica, Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RIBEIRO, D. de F.; SQUILANTE, D. L. O silêncio diante da desigualdade racial brasileira: subsídios para transformações nas práticas escolares. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 7, p. e 8463, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e 8463. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8463>. Acesso em: 4 jul. 2023.

RAIMUNDO, A. C.; TERRA, D. V. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A HISTÓRIA DE SOPHIA. *Movimento*, [S. l.], v. 27, p. e 27018, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.108168. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/108168>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. Constituição (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil nº 3, de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil: Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação**. 1. ed. Brasília, BRASÍLIA: Ministério da Educação, 2010. v. 1. Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023

BRASIL. Superior Tribunal Federal. Lei nº 10639/03. Lei no 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. [Brasília], . Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98883/lei-10639-03>. Acesso em: 03 jun. 2023

FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: afinal, quem ou como se forma o formador?

Flávia Pinheiro da Silva Colombini

1 INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico (CP) é o profissional da educação que atua na gestão pedagógica escolar. Essa função se difundiu no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse profissional atua dentro e fora da sala de aula, oferecendo suporte ao professor e na organização do trabalho pedagógico.

A denominação desse profissional variou e ainda varia conforme a rede de ensino em que trabalha, podendo ser chamado de coordenador pedagógico, orientador pedagógico, supervisor escolar, inspetor de ensino, professor coordenador pedagógico, assistente técnico-pedagógico, assistente técnico educacional, etc. Quanto à exigência de sua formação inicial mínima, também não há um consenso. Apesar da LDB, em seu artigo 64, determinar que “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, deve ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação”, algumas redes de ensino designam professores sem licenciatura em Pedagogia ou pós-graduação na área para desempenhar a função de coordenador pedagógico.

Por muito tempo, a coordenação pedagógica no Brasil se identificou com as ações da inspeção e da supervisão escolar. Essas áreas são historicamente associadas a um caráter controlador, fiscalizador, rígido e autoritário das ações escolares. Somente com a retomada do contexto democrático, a partir da década de 1980, essas práticas controladoras deram espaço para ações mais democráticas, dentro do contexto de trabalho do coordenador.

A coordenação pedagógica, em seu sentido mais estrito, deve garantir espaço para o diálogo e promover o trabalho coletivo e democrático na escola. Como função precípua do coordenador, destacamos a mediação das relações de ensino-aprendizagem que ocorrem na escola (estudantes/professor/currículo), o compromisso com a formação continuada dos professores na escola e a articulação para a elaboração e a execução coletivas do Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Logo, a formação inicial deste profissional deve ser criteriosa, oferecendo a ele elementos que o permita contribuir com o trabalho dos professores, levando-os a refletir sobre a organização da prática educativa baseada em observações e em reflexões voltadas para a articulação da aula com o cotidiano e com a realidade dos alunos. Ou seja, são necessários saberes e conhecimentos relacionados ao campo epistemológico da Pedagogia enquanto Ciência da Educação. Portanto, uma formação inicial generalista ou baseada quase

exclusivamente nos saberes da docência não é suficiente para referenciar o fazer do coordenador pedagógico. Como formador dos professores na escola, o coordenador precisa pensar a Educação e os processos de ensino-aprendizagem a partir de um olhar amplo, relacionando os conhecimentos que formam a ciência pedagógica.

A formação continuada se complementa à formação inicial e pode trazer novos elementos que transformam as práticas educativas. Pensando em uma formação continuada específica do CP, esta geralmente ocorre através de cursos oferecidos pelas redes ou instituições de ensino na qual esse profissional trabalha ou por iniciativas pessoais em busca de algum curso de qualificação ou pós-graduação na área da coordenação pedagógica ou da Educação.

Dessa forma, procuramos discutir, neste estudo, sobre a formação continuada de coordenadores pedagógicos em diferentes realidades, levando em consideração alguns artigos científicos que tratam sobre o tema, como também algumas normativas municipais que definem sobre a formação continuada do profissional coordenador pedagógico em quatro municípios do estado de São Paulo.

Consideramos importante refletir sobre esse tema pois ele impulsiona a atuação do coordenador diante das demandas pedagógicas apresentadas no contexto escolar, repercutindo no desenvolvimento profissional de professores e nas relações de ensino-aprendizagem que ocorrem na escola.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE O TEMA.

Pinto (2014) diferencia a formação inicial da formação continuada, sendo a inicial a formação recebida em nível de graduação, nos cursos de Licenciatura, que habilitam atuação docente do professor. Já no caso do curso de Pedagogia, habilita o pedagogo para atuar não apenas como professor, mas também como coordenador pedagógico. Já a formação continuada se relaciona aos processos formativos vivenciados pelos professores/coordenadores após seu estabelecimento na atividade profissional, seja por meio de cursos de pós-graduação, de especialização, extensão, participação em eventos e congressos, as trocas de experiências entre pares e a própria atividade reflexiva sobre suas práticas. Formação inicial e continuada são importantes etapas do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico.

Portanto, o educador está inserido em um eterno processo de formação e de autoformação, pois “os conhecimentos adquiridos na formação inicial são insuficientes para responder todas as demandas e desenvolver uma prática pedagógica segura e eficiente.” (MACHADO; LIMA; SANTOS, 2022, p. 19).

a formação inicial apresenta-se como a primeira etapa de um processo formal da aprendizagem para o ingresso na profissão docente. Já a formação continuada pode ser caracterizada como uma necessidade não apenas profissional, mas pessoal do professor/coordenador que sente o desejo de melhorar o desempenho de suas práticas pedagógicas ao longo da carreira. (MACHADO; LIMA; SANTOS, 2022, p. 22-23).

A partir de uma revisão bibliográfica nos repositórios da CAPES para artigos científicos, pudemos identificar alguns estudos que tratam especificamente da formação continuada do coordenador pedagógico. Vários artigos exploram sobre o papel do CP na formação continuada dos professores na escola, visto que ele é o responsável pela mediação dos processos formativos dos docentes que coordena, mas poucos tratam especificamente da formação continuada do CP.

Realizamos uma busca no repositório *Periódicos CAPES* a partir do descritor “coordenador pedagógico” e “formação continuada”, ambos aplicados ao título, para trabalhos publicados nos últimos 10 anos. Foram encontrados 13 artigos, mas a partir da leitura do título desses artigos pudemos selecionar apenas 4 que trataram especificamente sobre a formação continuada do coordenador pedagógico. Os outros artigos tratavam da relação do CP na formação continuada de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, selecionamos para análise os artigos de Costa, Andrade e Santos (2017); Moraes e Diniz (2018); Cartaxo e Gaio (2019) e Sartori e Fávero (2020).

O artigo de Costa, Andrade e Santos (2017), publicado pela revista *Entreideias*, buscou investigar a formação continuada do coordenador pedagógico voltada para a educação inclusiva. O artigo aponta críticas à formação inicial e continuada desse profissional, destacando, inclusive, a necessidade de se investir na formação continuada, com ênfase nos estudos da inclusão.

O artigo de Moraes e Diniz (2018), publicado na revista *Debates em Educação*, da Universidade Federal de Alagoas, tratou sobre a formação continuada do coordenador pedagógico, a partir de um curso de formação à distância desenvolvido pelo Programa Escola de Gestores SEB/MEC, e ofertado pela Universidade Federal do Maranhão, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, em parceria, com a Seduc/Undime. Ao analisar a importância do curso, as autoras apontam a necessidade de mais políticas formativas voltadas aos coordenadores pedagógicos, principalmente ações que promovam a reflexão coletiva entre os pares.

Cartaxo e Gaio (2019) analisaram a formação continuada da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa, no Paraná, entre os anos de 1989 à 2018. O artigo, publicado na *Revista Dialogia* em 2019, afirma que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no município analisado é pensada pelos gestores da secretaria de educação e que não sobra espaço para que estes profissionais reflitam sobre suas práticas de forma autônoma, levando em consideração as demandas das escolas em que atuam.

Sartori e Fávero (2020) estudaram sobre a formação continuada de coordenadores pedagógicos na cidade de Erechim, no RS, que participaram de um curso de extensão em parceria com a Universidade Federal da Fronteira do Sul. Os autores tinham como objetivo analisar de que forma esse curso possibilitou o fortalecimento da relação entre coordenadores e professores coordenados. O estudo concluiu que a formação oferecida pelo curso contribuiu para o fortalecimento da prática dos coordenadores, principalmente devido à troca de experiências entre os participantes e com os professores da universidade que ofereceu o curso.

Em comum, os artigos referidos tratam apenas de uma das modalidades de formação continuada: a formação continuada institucional. A formação de caráter institucional ocorre quando secretarias de educação ou

sistemas de ensino oferecem cursos, dentro ou fora da escola, aos profissionais que ali atuam, independentemente da manifestação do interesse dos profissionais por tais estudos. Já a formação centrada no contexto da escola, privilegia os interesses e as demandas identificadas pelos próprios profissionais, sem necessariamente a participação das secretarias ou dos departamentos hierarquicamente superiores das redes de ensino. Os temas para estudo desse segundo modelo de formação continuada, surgem, portanto, da reflexão dos docentes e dos demais educadores sobre a prática, levando ao movimento dialético da práxis (teoria-prática-reflexão/reflexão-teoria-prática).

Os artigos referidos não tratam sobre situações de buscas individuais de coordenadores pedagógicos por uma formação continuada externa ao contexto escolar ou institucional, como cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Trata-se, portanto, de artigos que analisaram as formações continuadas oferecidas pelas secretarias de educação de onde as pesquisas foram desenvolvidas.

Os artigos retificam a importância e a necessidade de se pensar, discutir e planejar a formação continuada dos formadores dos professores nas escolas. Indicam falhas na formação continuada de coordenadores pedagógicos em diferentes contextos. Apontam a necessidade de formações que privilegiem as demandas que partem dos próprios coordenadores e dos lugares onde atuam e não formações pensadas fora da escola.

O espaço escolar é local permanente de formação dos sujeitos que o compõem. Mediante as relações coletivas e colaborativas que se estabelecem entre professores, gestores, alunos, famílias e comunidades. Portanto, é importante apontar a necessidade de oferecer aos coordenadores pedagógicos espaços de formação continuada onde eles possam trocar experiências com o seu grupo, mas também com outros coordenadores (coordenadores de outras escolas e até mesmo de outras redes de ensino).

A formação continuada de todo educador deve privilegiar o contexto em que o trabalho pedagógico se desenvolve e as demandas formativas levantadas pelos próprios envolvidos no processo. Essa premissa se refere tanto ao contexto de formação continuada dos professores, pela qual o responsável por sua organização e desenvolvimento é o coordenador pedagógico, quanto à formação continuada dos próprios coordenadores.

É necessário, portanto, respeitar a escola enquanto espaço de formação dos docentes e de outros profissionais da educação, garantindo a autonomia dos coordenadores pedagógicos enquanto articuladores, mediadores e problematizadores da formação continuada dos docentes. Pautado no diálogo e em referenciais teóricos próprios da formação docente, o CP contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, ajudando-os a assumir também o protagonismo da própria formação e a qualificação de sua prática. Portanto, diante de tal entendimento, o coordenador pedagógico não pode ser visto pelas secretarias de educação como mero executor de suas políticas educacionais, retirando deles e das escolas a autonomia formativa.

É importante considerar também que o CP é um profissional intelectual, capaz de refletir sobre sua realidade e sobre sua atuação e produzir novos saberes no desempenho de suas funções que podem transformar a realidade da escola.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DIREITO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.

A profissão do coordenador pedagógico está presente em várias redes públicas de ensino do país, sejam elas municipais ou estaduais. Mesmo com denominações diferentes, para esse profissional atuar em escola pública ele precisa ser admitido por concurso público, seja como coordenador ou professor.

Diante disso, o coordenador pedagógico tem direitos específicos da categoria do magistério ou dos profissionais da educação. Portanto, determinações do Estatuto público do Magistério ou do Plano de Carreira dos profissionais da educação se referem também a ele.

Apresentamos a seguir a análise do Plano de Carreira dos profissionais da Educação de quatro municípios paulistas, onde recolhemos informações referentes à formação continuada de coordenadores pedagógicos. Nesses municípios o cargo de coordenador pedagógico é ocupado por um servidor público. Cada município foi identificado como Cidade 1 (C1), Cidade 2 (C2), Cidade 3 (C3) e Cidade 4 (C4).

Em C1, garante-se o direito aos professores e especialistas da educação em exercício de frequentar cursos de reciclagem e de atualização pedagógica. A legislação dessa cidade também prevê a licença acadêmica para os profissionais da educação que queiram realizar projetos de autoformação ou realização de pesquisa, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado e tese de doutorado. Essa licença é concedida por 12 meses, podendo ser concedidas até três licenças por profissional, desde que este já tenha adquirido estabilidade e possua vínculo exclusivo com a prefeitura municipal.

Em C2, a formação continuada está garantida dentro das horas de trabalho semanais. Das 40h semanais de trabalho do coordenador pedagógico, 36h são de efetivo trabalho e 4h destinadas para formação e aperfeiçoamento profissional. Também se prevê o afastamento do cargo, com ou sem remuneração, para a realização de cursos de graduação, de pós-graduação ou de especialização. Ademais, existe a responsabilização da Secretaria Municipal de Educação em desenvolver, junto da Secretaria Municipal de Gestão, programas de formação específicos para os profissionais da educação que possibilitem a atuação compatível com sua capacidade laborativa.

Na C3, a formação continuada está englobada no princípio básico de valorização profissional do magistério público. Os outros princípios básicos da carreira dos profissionais do magistério são profissionalização e qualificação profissional, assim como evolução funcional periódica. Além da formação continuada, a valorização dos profissionais do magistério está assegurada por meio de condições de trabalho dignas; ingresso por concurso público; piso salarial e proteção de remuneração; evolução salarial na carreira, por incentivos que contemplem experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; valorização do tempo de serviço; período reservado a estudos, cursos de formação continuada, planejamento e avaliação, incluído ou não na carga horária de trabalho.

Na C4, uma Portaria específica da Secretaria Municipal de Educação, define a formação continuada como um prolongamento da formação inicial a ser

realizada ao longo do exercício profissional. A formação continuada individual e coletiva é considerada direito e dever dos integrantes da equipe educacional.

Portanto, por determinação dos Planos de Carreira dos profissionais da educação ou por definição de princípios básicos da educação dos municípios, podemos dizer que a formação continuada é garantida aos coordenadores pedagógicos por direito, podendo ocorrer por iniciativa individual ou por meio institucional. Porém, pela análise desses documentos não foi possível inferir como ocorrem essas formações, quem desenvolve, quais temas são discutidos, a periodicidade, etc.

Vale ressaltar, que por serem determinações genéricas, as especificidades das formações continuadas dos coordenadores pedagógicos são regulamentadas e definidas pelas secretarias municipais de educação. É importante que, ao definir como essas formações continuadas devem ocorrer, a secretarias considerem a importância da formação continuada centrada na escola. Além de garantida pelas redes de ensino, a formação continuada do coordenador pedagógico

deve estimular uma perspectiva crítica, reflexiva e problematizadora, que forneça aos docentes a possibilidade de um pensamento autônomo, criativo, colaborativo e formativo. Práticas de formação que tomem como referência a pesquisa e o estudo e que contribuam para a emancipação profissional do coordenador pedagógico. A formação deve requerer a consolidação de uma ação do coordenador pedagógico, comprometida com os saberes necessários para uma atuação consciente por parte do docente em sala de aula. (TOZETTO; KAILER, p. 367, 2018).

A ação formadora do coordenador pedagógico, enquanto mediador no processo de formação continuada do professor, reverbera em sua própria esfera formativa, pois, enquanto atua como responsável pelo processo de formação continuada dos professores, o coordenador pedagógico também garante a própria formação e o próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, os gestores educacionais das redes de ensino, responsáveis por planejarem a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, devem considerar contextos formativos que permitam aos coordenadores uma análise crítica, reflexiva e coletiva de suas práticas, contribuindo para seu crescimento pessoal e compromisso profissional, apontando limites e possibilidades da sua atuação, com vistas à reformulação ou à proposição de novas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos recentes que tratam sobre a formação continuada do coordenador pedagógico atentam para uma realidade em que as realidades formativas, muitas vezes, não representam a real necessidade formativa desses profissionais.

Os Planos de Carreira dos profissionais da educação, apesar de garantirem o direito pela formação continuada de professores e especialistas da educação, não priorizam a formação continuada centrada na escola, levando, muitas vezes, a formações continuadas que se realizam por obrigação ou por imposição institucional, perdendo sentido para os profissionais.

Portanto, cursos de formação continuada desconectados e descontextualizados da realidade escolar, impostos por secretarias de educação, sem reflexão autônoma, ou ainda, formações continuadas na escola sem planejamento e sem objetivos de atender às reais demandas do CP ou da escola, em nada contribuem para a ocorrência de mudanças significativas da prática pedagógica e não contribuem positivamente para o desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na instituição escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2018.

CARTAXO, Simone; GAIO, Victoria. Coordenador pedagógico: possibilidades e limites da formação continuada. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 115-130, set./dez. 2019

COSTA, Guilhermina Elisa Bessa; ANDRADE, Didima Maria de Mello; SANTOS, Joara Porto Avelar. "Formação Continuada Do Coordenador Pedagógico Para a Inclusão Escolar: Uma Relação Necessária. **Revista Entreideias**, 2017, Vol.6.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares. A formação inicial do coordenador pedagógico: contexto do desenvolvimento profissional. *In*: PRYJMA, Marielda Ferreira; ANTUDES DE SÁ, Ricardo (org). **Pedagogia, pedagogos e a escola contemporânea: debates, discussões e proposições**. Curitiba: EDUTFPR, 2022.

MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade; LIMA, Maria Divina Ferreira; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. Desenvolvimento profissional de coordenadoras pedagógicas da educação básica: um processo em construção permanente. **Revista Prâxis**, Novo Hamburgo, a. 19, n. 2, jul./dez. 2022.

MORAES, Lélia; DINIZ, Camila. Gestão escolar no contexto maranhense: a formação continuada do coordenador pedagógico em discussão. **Debates em Educação**. Vol. 10. Nº. 21, Mai-Ago. 2018.

PINTO, Humberto de Andrade. Coordenação Pedagógica: área de Formação de Professores e de atuação do Pedagogo Escolar nas Escolas Públicas da Educação Básica. XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-

FORTALEZA – 11 a 14/11/2014. Simpósio Eixo – Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Fortaleza, Ceará: EdUECE - **Livro 4**, 2014.p.514-529

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas

públicas. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, v. 42, n. 147, p. 754-771.
Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>>. Acesso em
04 de out 2021.

SARTORI, Jerônimo; FÁVERO, Altair. Formação continuada do coordenador pedagógico. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.11, n.32, p. 34 - 59, 2020.

COMUNIDADES APRENDENTES DE PROFESSORES: experiências formativas no PIBID da FURG

Charles dos Santos Guidotti
charles.guidotti@furg.br

1. INTRODUÇÃO

A ideia que permeia este texto é a da formação de professores como um processo contínuo e coletivo de construção de conhecimento e ressignificação de identidades, englobando tanto os mais experientes quanto os iniciantes. Além disso, parte-se do pressuposto de que esse processo ocorre por meio de ações que articulem teoria e prática no entrelaçamento entre Universidade e Escola. Nesse sentido, discute-se o conceito e apresenta-se a proposta de formação de professores em comunidades aprendentes que sustentam as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Desde sua primeira edição em 2009, o PIBID da FURG promove a formação acadêmico-profissional, integrando licenciandos, professores da rede de Educação Básica e docentes universitários em atividades desenvolvidas tanto na universidade quanto na escola. Em sua décima primeira edição (Edital nº 23/2022 – CAPES) na FURG, a comunidade do PIBID é composta por 6 subprojetos interdisciplinares e 2 subprojetos disciplinares, envolvendo 17 cursos de Licenciatura, 234 bolsistas de iniciação à docência, 24 professores da Educação Básica e 17 coordenadores de área. Essa atuação abrange 20 escolas em 6 cidades do estado do Rio Grande do Sul.

De modo geral, a comunidade do PIBID da FURG está organizado em 6 grandes ações que articulam os subprojetos, sendo estas: (1) participação e ambientação na escola-campo dos licenciandos bolsistas acompanhados pelos docentes supervisores; (2) produção Investigativa em rodas de formação semanais na universidade com estudo e debate de documentos e artigos que retratem metodologias e diferentes perspectivas de trabalho pedagógico; (3) rodas de formação da coordenação institucional junto aos coordenadores de área e professores supervisores; (4) Oficinas didático-pedagógicas com temáticas interdisciplinares pautadas no estudo da BNCC ofertadas para estudantes dos cursos de Licenciatura e/ou estudantes das escolas; (5) realização de escrita individual e coletiva das experiências de imersão na sala de aula, da vivência escolar e demais atividades promovidas no PIBID e (6) socialização dos resultados do modo contínuo para comunidade acadêmica e escolar.

Estas ações identificam o PIBID da FURG como uma comunidade por meio das práticas compartilhadas de participação e cooperação no desenvolvimento de materiais didáticos e eventos, nos registros e produções investigativas nas rodas de formação, e nos processos de imersão na linguagem oral e escrita. A partir da perspectiva de Wenger (1999), assume-se o conceito de comunidade como orientador desse processo, entendendo-a como um coletivo de professores em formação que compartilham interesses, experiências e aprendizados. Nesse contexto, a interação entre os professores em formação inicial e os professores em exercício é considerada fundante para o desenvolvimento profissional e a ressignificação de identidades no contexto educacional.

2. BREVE OLHAR TEÓRICO SOBRE COMUNIDADES APRENDENTES

No desenvolvimento das atividades do PIBID da FURG, assumimos o aprender a ser professor como um movimento de indagação de experiências conexas à prática docente, com a construção de respostas argumentadas. Ao mesmo tempo, implica um envolvimento intenso com a linguagem, com ênfase especial na escrita e na fala. Em outras palavras, o conhecimento profissional é (re)construído socialmente por meio do registro, diálogo e de esforços colaborativos direcionados a objetivos compartilhados entre professores em formação, sejam eles em estágios iniciais ou em processo de formação continuada. Essa abordagem formativa está ancorada nos estudos de comunidades aprendentes de autores como Wenger (1999), Wells (2001), Brandão (2005) e Galiazzi e Moraes (2013).

Nessa perspectiva, em uma comunidade aprendente de professores, os participantes aprendem e aperfeiçoam ações didático-pedagógicas ao desenvolverem investigações de suas práticas. Compreendemos a prática docente, a partir de Duhalde (1999), como conjunto de atividades, interações e relações que compõem o campo de trabalho do professor em determinadas condições institucionais e sócio-históricas. Com isso, a formação acadêmica-profissional de professores em comunidades aprendentes, constitui-se em um movimento de indagação dialógica (Wells, 2001), em que a investigação é um processo coletivo de ampliação de compreensões de experiências deste a sala de aula.

Registra-se que o processo de investigação, não se trata de um conjunto de técnicas aplicadas para buscar soluções lógicas e racionais para os problemas, mas sim um movimento de compreensão e aperfeiçoamento de experiências desde a sala de aula. Com isso, a investigação pela escrita do professor ao comunicar suas memórias e acontecimentos, o torna um sujeito exposto, aberto a sua própria transformação como sujeito da experiência. Encontramos em Larrosa (2002), esse sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar (p. 24). Assim sendo, reconhecemos a comunidade como um espaçotempo que potencializa a

transformação dos sujeitos através da investigação, que aposta na escrita e no pensar coletivamente sobre a constituição da experiência acadêmica-profissional.

Esse argumento teórico identifica as comunidades aprendentes como uma abordagem formativa horizontal, em que os professores se engajam em atividades coletivas, transformam suas práticas ao mesmo tempo em que transformam sua relação com a comunidade e na comunidade (Wells, 2001).

Apesar de encontrarmos na literatura muitas vezes os termos comunidade aprendente e comunidade de prática como sinônimos, Wenger (1998) pontua o primeiro conceito como uma extensão do segundo, no qual os participantes estão engajados em um processo contínuo de aprendizagem e colaboração mútua. Complementar a isso, segundo Brandão (2005), uma comunidade aprendente aprende também a ser comunidade enquanto aprende a fazer o que faz. A partir do que sugere esses autores, as comunidades apesar de possuir um núcleo forte de atividade, é nas interações entre as atividades consideradas centrais e as periféricas que uma comunidade prática pode procurar por objetivos ainda não alcançados e com isso se tornar comunidade aprendente.

Neste sentido, a negociação de significados no interior da comunidade revela-se como um aspecto fundante, em que os professores aprendem novos pressupostos teóricos, desenvolvem currículos e práticas pedagógicas. Com isso, o aprender, embora individual e pessoal, também é coletivo e dialógico. Assim, a unidade fundamental do aprender não reside em cada indivíduo isoladamente, mas sim no grupo que se reúne em torno da tarefa compartilhada de criar solidariamente seus conhecimentos (Galiuzzi e Moraes, 2013).

Segundo Marques (2003), nesse processo dialético, de teoria e prática, de construção coletiva dos professores acerca de suas práxis, é que a Pedagogia adquire qualidade de Ciência. Na interação entre a experiência profissional compartilhada e as lições que dela são extraídas para as práticas cotidianas, juntamente com a ampliação do diálogo argumentativo através da palavra e da ação dentro de comunidades ampliadas, a Pedagogia desempenha um papel central no início e direcionamento do processo educativo.

As comunidades aprendentes se desenvolvem, aprendem e ensinam com base no potencial das ferramentas da linguagem, especialmente considerando a função epistêmica da escrita como produtora de novos significados. A escrita de experiências desde a sala de aula, dentro das comunidades aprendentes, se mostra como um processo coletivo de autoformação crítica do ser professor.

3. AS COMUNIDADES APRENDENTES E AS AÇÕES DO PIBID DA FURG

A comunidade aprendente do PIBID da FURG se estrutura por meio de oito subprojetos, cada um concebido com base nos princípios e características formativas dos diversos campos do conhecimento e licenciaturas abrangidos pelo

programa. No entanto, é importante destacar que todos os subprojetos estão interligados por ações institucionais, as quais envolvem um conjunto de práticas e conhecimentos compartilhados. Essas práticas são desenvolvidas através de movimentos de investigação de experiências desde a sala de aula, propiciados pelo engajamento ativo na linguagem, leitura, fala e escrita. Essa interconexão entre os subprojetos proporciona uma abordagem abrangente e integrada para o desenvolvimento profissional dos participantes, promovendo a colaboração e a troca de conhecimentos entre os diferentes campos.

Seguindo esses entendimentos teóricos, as inserções dos licenciandos nas escolas-campo acontecem semanalmente. Acompanhados pelos docentes supervisores, com o diálogo constante da coordenação e a gestão escolar, essa inserção e ambientação dos licenciandos é promovida através de atividades de reconhecimento dos diferentes espaços escolares – como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias, dentre outros. A inserção semanal visa a participação efetiva dos licenciandos nas reuniões pedagógicas, de planejamento e demais espaços formativos das escolas.

Em encontros semanais na Universidade licenciandos, professores supervisores e coordenadores de área desenvolvem materiais didáticos, estudos e debates nas rodas de formação com enfoque nas diferentes linguagens advindas dos campos de conhecimento das respectivas licenciaturas, buscando respeitar as especificidades de cada núcleo. Os estudos e apropriação teórica fomentam o planejamento de atividades, bem como, a elaboração das práticas a serem desenvolvidas nas escolas. Nesses encontros, intensifica-se o debate acerca das experiências de sala de aula, contribuindo para articulação teórica e prática necessárias à formação dos futuros professores.

No espaçotempo formativo das rodas de formação, os participantes dos subprojetos têm oportunidade de contribuir com opiniões, sugestões, observações e experiências. Nesse sentido, todos devem estar dispostos a ouvir atentamente e criticamente. Para isso, o coordenador de área compartilha com os licenciandos e os professores supervisores o controle e o direito de avaliar.

A produção de algo concreto é elemento integrador das aprendizagens propiciadas no PIBID da FURG, modos de expressar, ao mesmo tempo, tanto aprendizagens concretizadas, comunicando-as, como também, e talvez principalmente modo de reconstruir o conhecimento de quem produz.

Nesse sentido entendido como artefatos culturais, os diários são assumidos como práticas de documentação narrativa no âmbito dos subprojetos, favorecendo a investigação de experiências desde a sala de aula e, conseqüentemente, contribuindo para a construção do conhecimento profissional. Essa documentação ocorre de maneira individual, por meio de escritas mensais em um diário virtual no Ambiente Virtual de Aprendizagem específico do subprojeto, e de forma coletiva na elaboração dos diários da escola-campo. Essa abordagem não apenas permite a

reflexão individual sobre as práticas educativas, mas também promove a tomada de consciência do processo de aprendizagem do coletivo. Em outras palavras a escrita das experiências de sala de aula permitem torná-la pública e foco de atenção coletiva (GALIAZZI, 2017).

Nesse contexto, o escrever assume função epistêmica, em um processo recursivo do professor em formação na busca de expressar e construir compreensões. As atividades de escrita em sua função formadora de professores, também é observada na produção do “Álbum do PIBID⁷” em que os licenciandos são solicitados a escrever histórias reais ou fictícias sobre a sala de aula. A escrita e a discussão dessas histórias são feitas em colaboração em cada subprojeto e, no final, os grupos selecionam as histórias para compor o álbum.

Também é na escrita de relatos de experiência, com vista a publicização em eventos e na constituição do e-book intitulado “Experiências Educativas em rodas de formação acadêmico-profissional: o PIBID na FURG” que a comunidade comunica, questiona e discute as experiências vividas no programa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, explorou-se o entendimento de formação de professores como um processo contínuo e coletivo de construção de conhecimento e ressignificação de identidades, abrangendo tanto os professores mais experientes quanto os iniciantes. A proposta de formação em comunidades aprendentes no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) fundamenta-se na ideia de integração entre teoria e prática, estabelecendo uma conexão entre Universidade e Escola.

Para isso inúmeras ações são desenvolvidas, como participação na escola-campo, produção investigativa em rodas de formação, oficinas didático-pedagógicas, entre outras, identificam o PIBID da FURG como uma comunidade. A comunidade é construída por meio de práticas compartilhadas, como participação na produção de materiais didáticos, eventos, registros e investigações, reforçando a importância da interação entre os professores em formação inicial e os já experientes para o desenvolvimento profissional.

Ao considerar o embasamento teórico sobre comunidades aprendentes, destacamos a abordagem horizontal da formação, onde os professores se engajam coletivamente em processos de aprendizagem e colaboração. A escrita é reconhecida como um artefato cultural fundamental, promovendo a investigação de experiências e contribuindo para a construção do conhecimento profissional. A produção de diários e o “Álbum do PIBID” evidenciam a importância da escrita como ferramenta epistêmica na formação de professores.

⁷ <https://profissaoprofessor.furg.br/programas/pibid/publicacoes>

Essa comunidade é caracterizada pelo engajamento coletivo de licenciandos, professores da Educação Básica e docentes universitários. As atividades que a compõem abrangem desde a participação ativa na sala de aula até a colaboração em processos de investigação e construção de conhecimento, promovendo assim uma dinâmica de aprendizado contínuo e coletivo. Este enfoque não apenas valoriza a troca de experiências e saberes entre os participantes, mas também fortalece a interconexão entre teoria e prática, evidenciando a importância da integração entre Universidade e Escola no processo formativo dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. Comunidades aprendentes. In: FERRARO, A. Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 85-92.

COLARES, I. G.; GALIAZZI, M. C. Comunidades aprendentes de professores. O Pibid na FURG. Educação. ISBN: 978-85-419-0054-6. Ano: 2013. 280p. IN: "Comunidades Aprendentes de Professores: Uma Proposta de Formação no Pibid-FURG".

DUHALDE, M. A. La investigación en la escuela. 01 ed. Buenos Aires - Argentina: Novedades Educativas. 1999.

GUIDOTTI, C. A investigação desde a sala de aula de ciências: processo de autoformação com aperfeiçoamento teórico-prático de professores no Cirandar. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande. 2019.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n.19. 2002.

MARQUES, M. O. A formação do profissional da educação. Ijuí: UNIJUÍ. 2003. 221 p.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.

WELLS, G. The meaning makers: learning to talk and talking to learn. 1ed. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning, and identity. 2ª reimpressão New York: Cambridge University, 2001.

ÍNDICE

A

Adrielli Silva Polidorio, 42
Alessandra David, 26, 27, 29, 30
Ana Luísa Neves Pimenta-Urquiza, 54
Artur Rodrigues de Oliveira, 26

D

Dagoberto José Fonseca, 101

F

Flávia Mildres Rodrigues Ribeiro, 101
Flávia Pinheiro da Silva Colombini, 109

G

Gabriela Ferreira Fernandes, 82
Genilson Donizete de Jesus Faria, 7

I

Igor de Assis Borges, 93
Isabella Esteves Carvalho Lopes, 42

J

João Pedro Fernandes, 93
José Expedito de Andrade, 82

Júlia Teófilo Ferreira, 82

L

Letícia Silva Machado, 42

M

Maria Simone Ferraz Pereira, 65
Melissa Franchini Cavalcanti-Bandos, 54

S

Sabrina Bucci Rosa, 65
Sílvia Regina Viel, 42

T

Thiago Teixeira de Petta, 32

V

Vânia de Fátima Martino, 7
Vitória Camila Carrijo dos Santos, 82

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br