

Dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistaDialogia

Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado
em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

ISSN impresso: 1677-1303
ISSN eletrônico: 1983-9294

Dialogia	São Paulo	n. 24	jul./dez.	p.1-212	2016
-----------------	-----------	-------	-----------	---------	------

UNINOVE



Universidade Nove de Julho

www.uninove.br

Dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistaDialogia

Endereço para correspondência

Av. Francisco Matarazzo, 612, Prédio A, 1º andar.
Água Branca, 05001-100 São Paulo, SP – Brasil
Fone: 55 (11) 3665-9366

AFILIADA

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos
www.abecbrasil.org.br

MEMBRO

Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
http://www.clacso.org

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

BASES INDEXADORAS

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/INEP
http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/

CREDI – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)
http://oei.org.br/principal.php

DOAJ – Directory of Open Access Journals
https://doaj.org/toc/1983-9294

EBSCO – Academic Databases for Colleges and Universities
https://www.ebscohost.com/academ

e-Revist@s – **CSIC** – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas
http://www.erevistas.csic.es/quees.php

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades (ERIH PLUS)
https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=485776

IRESIE – Base de datos sobre Educación - IISUE, UNAM

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
http://www.latindex.unam.mx

Universidade Nove de Julho

Reitoria: Eduardo Storópoli

Pró-Reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli

Pró-Reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis

Pró-Reitorias de campus: Claudio Ramacciotti,

Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE): Jason Ferreira Mafra



Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the postgraduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

D536 Dialogia. - N. 0 (2001) - São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 24, 2016. 22,5 cm.

Semestral.

ISSN 1677-1303 (impresso)
1983-9294 (eletrônico)

1. Educação - Periódicos. I.
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

Esta publicação também está disponível em formato eletrônico no portal Uninove: www.uninove.br/publicacoes e no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) www.uninove.br/revistaDialogia. A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabiliza pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, os quais são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Comissão Editorial

Ana Maria Haddad Baptista
 Maurício Pedro da Silva
 Patrícia Bioto-Cavalcanti (editora)
 Rosemary Roggero (editora)

Conselho Editorial

Adriana Salette Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil]
 Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]
 Ana Luisa Janeira – Universidade de Lisboa [Portugal]
 Antônio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]
 Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]
 Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]
 Daniel Carseglia – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]
 Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]
 Genoino Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]
 Guillermo Williamson – Universidade La Frontera [Chile]
 Jason Ferreira Mafra – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]
 José Amílcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]
 Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]
 Luiza Cortesão – Universidade do Porto [Portugal]
 Manuela Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]
 Marcella Milana – Universidade de Copenhague [Dinamarca]
 Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]
 Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]
 Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]
 Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]
 Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]
 Ubiratam D'Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

Pareceristas ad hoc – 2016

Adriano Salmar Nogueira e Taveira – Universidade Nove de Julho
 Ana Maria Haddad Baptista – Universidade Nove de Julho
 Antonio Carlos Brolezzi – Universidade de São Paulo
 Carlos Bauer de Souza – Universidade Nove de Julho
 Celia Maria Haas – Universidade Cidade de São Paulo
 Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Universidade Nove de Julho
 Claudia Sabba – Universidade Nove de Julho
 Cleide Rita Silvério de Almeida – Universidade Nove de Julho
 Elaine Teresinha Dal Mas Dias – Universidade Nove de Julho
 Francisca Eleodora Santos Severino – Universidade Nove de Julho
 José Eduardo de Oliveira Santos – Universidade Nove de Julho
 Lígia de Carvalho Abôes Vercelli – Universidade Nove de Julho
 Manuel Tavares Gomes – Universidade Nove de Julho
 Márcia Fusaro – Universidade Nove de Julho
 Marcos Antonio Lorieri – Universidade Nove de Julho
 Maria Rita Aprile – Universidade Bandeirante de São Paulo
 Maurício Pedro da Silva – Universidade Nove de Julho
 Roberta Stangherlim – Universidade Nove de Julho
 Rosiley Aparecida Teixeira – Universidade Nove de Julho

Equipe técnica

Analista editorial: Juliana Cezario
 Revisão: Carlos Alberto Coelho
 Projeto gráfico: João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE
 Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.
 • Intercambio deseó; • Échange désiré; • Exchange desired

Sumário / Contents

Editorial / *Editor's Note*

- Ensino Médio: diagnósticos, desafios e propostas (II) 9
Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti
Rosemary Roggero

Entrevista / *Interview*

- Políticas educacionais para o ensino médio e sua gestão no Brasil contemporâneo..... 17
ENTREVISTA com os professores Francisco de Moraes e José Küller

Dossiê temático: Ensino Médio – diagnósticos, desafios e propostas / *Thematic Dossier: High school – diagnosis, challenges and proposals*

- Ensino Médio Integrado e formação docente: impasses e proposições 25
Integrated High School and teacher training: challenges and proposals
Francisco das Chagas Silva Souza
Ulisséia Ávila Pereira
Iaponira da Silva Rodrigues

- A Educação Física e o Ensino Médio: pela possibilidade
da mediação entre o “fazer com” e o “falar de” 39
*Physical Education and High School: for the possibility
of mediation between "doing with" and "talking about"*
José Tarcísio Grunennvaldt
Evandro Silva Alves
Givanildo Fávero

- Ensino médio no Brasil: diagnóstico e finalidade pedagógica..... 53
Secondary education in Brazil: diagnosis and educational purpose
Gislaine de Medeiros Baciano

- Ensino médio politécnico: a experiência do Rio Grande do Sul 69
Polytechnic High School: the Rio Grande do Sul experience
Jose Clovis de Azevedo

Artigos / *Articles*

- Educação Básica: Base Nacional Comum e infraestrutura escolar 83
Basic education: common national core and school infrastructure
Paulo Sérgio Garcia
Leandro Campi Prearo
Maria Carmo Romeiro

- Gestão escolar pública: refém do Ideb? 99
School public management: hostage Ideb?
Márcen de Pádua Ribeiro

Um jogo como ferramenta para a inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais	113
<i>A game as a tool in favour of inclusion and learning students with special needs education</i>	
Marlucy Campos de Almeida Reisinger de Souza	
Adriana de Oliveira Henriques	
Francisco Roberto Pinto Mattos	
Christine Sertã Costa	
A (in)formalização da linguagem matemática na transição da Aritmética para a Álgebra	127
<i>Reflections on (in)formal language of mathematics in the transition from Arithmetic to Algebra</i>	
Geraldo Eustáquio Moreira	
Leandro Frederico da Silva	
Andreza Fiorini Perez Rivera	
A educação integral e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: uma história, uma experiência (1993-2014)	139
<i>The integral education and the Rural Federal University of Rio de Janeiro: a history and a experience</i>	
Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho	
As representações sociais das professoras de Educação Infantil sobre o brincar	153
<i>The social representations of teachers of Early Childhood Education on the play</i>	
Solange Maria de Oliveira Cruz	
Marli dos Reis dos Santos	
Caminhos do pensar	165
<i>Ways of thinking</i>	
Cleide Rita Silvério de Almeida	
Mariangelica Arone	
Alexsandro Junior de Santana	
Formação de professores e o currículo cultural da educação física: uma etnografia sobre a prática pedagógica.....	179
<i>Teacher training and cultural Physical Education curriculum: an educational ethnography about practice</i>	
Cláudio Aparecido de Sousa	
Jason Ferreira Mafra	
Resenhas / Reviews	
Educação, Convivência e Ética: Audácia de Esperança! de Mario Sergio Cortella	195
Vania Cristina Selarin	
Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas de Francisco de Moraes e José Antonio Küller	199
Geuid Cavalcante da Silva Filho	
Instruções para os autores / Instructions for authors Publique	205

d.
ia
lo
gia

EDITORIAL

/ EDITOR'S NOTE

Ensino Médio: diagnósticos, desafios e propostas (II)

Este número da revista *Dialogia* (edição número 24, de dezembro de 2016) tem como tema de seu Dossiê o *Ensino Médio: diagnósticos, desafios e propostas*, seguindo o mesmo tema da edição de número 23, tendo em vista sua relevância para o momento do debate nacional e a recepção de número significativo de artigos de alta qualidade.

Neste ano, o Ensino Médio tem estado no centro das atenções no âmbito educacional, sobretudo devido às ocupações das escolas, em vários estados do país, como forma de protesto ao modo como têm sido propostas ações de reorganização de redes públicas estaduais e também o modo como foi apresentada a Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Tal medida altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Como se observa na imprensa, em geral, essa mudança tem causado reações imediatas entre docentes, sindicatos, associações de pesquisadores e estudantes, em especial a respeito da reforma curricular proposta.

Por outro lado, agentes do governo federal insistem que essa medida visa acelerar a votação do Projeto de Lei n.º 6.840/2013, que versa sobre a instituição da jornada de tempo integral no Ensino Médio e a reorganização do currículo em áreas do conhecimento, entre outras providências. A leitura de ambos os documentos deixa ver que não vão em direções opostas; mas não fica claro porque foi tomado o caminho da edição de uma medida provisória, por parte do Ministério da Educação para dar encaminhamento ao tema.

A urgência colocada em razão dos maus resultados do Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é elemento que exige mobilização. Mas é preciso ouvir as diversas vozes que se colocam neste momento, sobretudo as dos estudantes dessa modalidade de ensino, na escola pública – uma vez que as escolas privadas parecem não ter o mesmo tipo de insatisfação sendo colocada.

Aliás, esse é um ponto que deve provocar pesquisadores à reflexão: o que está acontecendo com o Ensino Médio público, já que é a ele que se dirigem os maiores protestos e críticas de toda ordem? Quando alunos de Ensino Médio afirmam que estão aprendendo mais por meio das atividades que eles mesmos estão organizan-

do nas ocupações, do que nas aulas regulares, não só governos e *policy makers* devem preocupar-se, mas gestores e professores. É sobre questões e experiências como essas que têm impactado o Ensino Médio que se debruçam os autores do dossiê deste número.

Em entrevista à *Dialogia*, intitulada *Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo*, os professores Francisco de Moraes e José Küller abordam a temática, considerando sua experiência no “Sistema S”, especialmente no Serviço Nacional do Comércio, de São Paulo (Senac SP)

Abrindo o Dossiê, encontra-se o texto de Francisco das Chagas Silva e Souza, Ulisséia Ávila Pereira e Iaponira da Silva Rodrigues, *Ensino Médio Integrado e Formação Docente: impasses e proposições*, no qual o autor e as autoras partem da constatação de que a educação brasileira apresenta como marca o divórcio entre a formação geral e a profissional, a teoria e a prática, para apresentarem o Ensino Médio Integrado (EMI) como uma possibilidade de superação dessa dualidade histórica e discutirem a relevância da formação dos docentes que atuam ou atuarão na Educação Profissional, com destaque para o EMI. Valem-se da revisão de literatura para discutirem os fundamentos em que se assentam o EMI, os desafios para a sua implementação e as proposições para uma formação de professores que os torne capazes de desenvolver práticas que promovam a articulação entre a formação geral e a profissional.

José Tarcísio Grunennvaldt, Evandro Silva Alves e Givanildo Fávero apresentam *A Educação Física e o Ensino Médio: pela possibilidade da mediação entre o “fazer com” e o “falar de”*, artigo em que argumentam sobre o que chamam de pretensão da Educação Física de ser como as demais disciplinas escolares no Brasil, o que consideram uma ambivalência que pode matar a sua especificidade e, principalmente, a legitimidade que os alunos lhe consagram. Para os autores, essa situação configura-se como um paradoxo com o qual a Educação Física está envolvida desde a década de 1980 e que vai assumindo contornos de um dilema. Nesse contexto, os autores propõem submeter a Educação Física escolar a uma leitura retrospectiva e prospectiva para localizar indícios de origem que possam evidenciar marcas na atualidade das dificuldades dessa disciplina em materializar-se e assumir sua legitimidade como componente curricular no Ensino Médio.

Em *Ensino Médio no Brasil: diagnóstico e finalidade pedagógica*, Gislaíne de Medeiros Baciano discute a formação que tem sido promovida nas escolas de Ensino Médio no Brasil, considerando os desafios e as possibilidades que a autora vê para que se consolide a universalização desta etapa da Educação Básica. Por meio de uma vasta pesquisa bibliográfica, Baciano traça o histórico, a regula-

mentação legal, os índices de matrícula, rendimento e evasão, além de argumentar sobre a finalidade pedagógica do Ensino Médio, em que verifica que, enquanto a legislação permanece dúbia e os especialistas discutem sobre a formação que deve ser promovida, os jovens brasileiros cursam o Ensino Médio em diversas e desiguais condições, o que faz com que a formação geral permaneça precária e a formação técnica insuficiente.

José Clovis de Azevedo, em *Ensino Médio politécnico: a experiência do Rio Grande do Sul*, toma como objeto de estudo a discussão da Reforma do Ensino Médio, implantada no período de 2011-2014, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, cujas referências estão expressas nos conceitos de politecnia, trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, gestão democrática, trabalho coletivo, pesquisa como princípio pedagógico e avaliação emancipatória. Utiliza como material deste estudo os documentos legais, as normativas e orientações da secretaria estadual, os dados de reprovação e abandono, e os elementos de duas pesquisas que investigaram a experiência. Sua análise parte do pressuposto de que a Reforma integra uma política educacional elaborada a partir do diagnóstico dos resultados negativos do Ensino Médio ao longo dos últimos anos e dos novos instrumentos legais disponíveis a partir da década passada e busca identificar os conflitos e as contradições na implantação da política, bem como os avanços alcançados e as potencialidades dessa Reforma para responder aos desafios do Ensino Médio.

Percebe-se, nos quatro textos que compõem o Dossiê, as inquietações que há tempos rondam o Ensino Médio brasileiro, como aquelas que dizem respeito à formação que tem sido oferecida, os problemas com a formação inicial de professores desse nível de ensino e o papel das disciplinas escolares na constituição da escola. Mas há, igualmente, reflexões acerca dos rumos que têm se oferecido para encaminhar tais questões. Pode-se encontrar, ainda, o estudo sobre uma reforma levada a efeito, cujo intuito foi propor um modo de trazer ao Ensino Médio a qualidade almejada.

Por este quadro de contribuições, reafirmamos a relevância que anunciamos na introdução deste editorial, em organizar um segundo número de *Dialogia* com a mesma temática.

Na seção Artigos, iniciamos com o texto de Paulo Sérgio Garcia, Leandro Campi Prearo e Maria Carmo Romeiro, intitulado *Educação Básica: Base Nacional Comum e infraestrutura escolar*, em que os autores entendem que a discussão atual sobre a Base Nacional Comum é legítima quando a questão é tornar a escola mais democrática e de qualidade, mas temem que suas consequências ampliem ainda mais o controle e a pressão sobre as escolas e os professores. Os autores examinam, no Censo Escolar de 2013, a questão da infraestrutura das es-

colas municipais e estaduais brasileiras e sua relação com o desenvolvimento dos conhecimentos da Base. Verificam que a discussão sobre a Base não foi precedida ou mesmo concomitante com outra sobre a infraestrutura escolar. Argumentam que, sem tal debate, que deveria incluir as questões de investimentos, a infraestrutura continuará a ser um fator potencializador para alguns jovens e limitante ou excludente para outros. Concluem que a Base Nacional Comum Curricular somente poderá auxiliar na redução das desigualdades escolares se considerar a discussão da infraestrutura das escolas.

Em *Gestão escolar pública: refém do Ideb?*, Márden de Pádua Ribeiro observa que o fato de o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) representar, hoje, a principal fonte de análise da qualidade da Educação brasileira pode tornar a escola demasiadamente submissa ao índice. Assim, realiza um trabalho de reflexão teórica, a partir de pesquisa bibliográfica, que problematiza os impactos do Ideb na gestão escolar pública, para defender uma gestão responsável, mas livre de tais amarras que tendem a operar em uma lógica punitiva à instituição escolar.

Um jogo como ferramenta para a inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais é o artigo produzido por Marlucy Campos de Almeida Reisinger de Souza, Adriana de Oliveira Henrique, Francisco Roberto Pinto Mattos e Christine Sertã Costa, o qual apresenta um relato sobre o caráter agregador e cooperativo obtido com a utilização de recursos lúdicos na sala de aula, como ferramentas poderosas na construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia. Para as autoras e o autor, esses recursos requerem algumas adaptações para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, privilegiando a aprendizagem significativa dos temas do cotidiano. Os autores desenvolveram e aplicaram um jogo que trabalha questões pertinentes à educação financeira, com foco no Sistema Monetário Brasileiro, adaptado para crianças com necessidades especiais do primeiro segmento do ensino fundamental, em duas escolas públicas do Rio de Janeiro. Neste artigo, eles descrevem todo o processo e refletem sobre essas experiências, para motivar outros educadores à mesma prática.

Geraldo Eustáquio Moreira, Leandro Frederico da Silva e Andreza Fiorini Perez Rivera, em *A (in)formalização da linguagem matemática na transição da Aritmética para a Álgebra*, consideram que a introdução da linguagem algébrica nas aulas de Matemática pode ser bastante traumática e causar rupturas para o aluno, ainda acostumado apenas com os estudos de Aritmética. Por isso, observam a necessidade da discussão sobre a linguagem envolvida nessa transição. Evidenciam a necessidade de propor situações didáticas que possibilitem e garantam a compreensão dos primeiros conceitos algébricos e de uma reflexão

da ação linguística praticada em sala de aula. Salientam, também, a eficácia da linguagem do livro didático que dispõe de um conjunto próprio de símbolos na produção de significados. Concluem, ressaltando a importância de investigar as relações entre linguagem e Matemática, para que se verifique até que ponto a linguagem cotidiana interfere no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Em *A educação integral e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: uma história, uma experiência (1993-2014)*, Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho parte da premissa de que a educação integral é um conceito valioso para o campo pedagógico, pois expressa um ideal de formação humana. A autora avalia que, apesar de o conceito se difundir nos discursos políticos e nos debates acadêmicos, permanece uma ideia ainda muito distante da realidade escolar brasileira. A pesquisa é realizada na única instituição de educação integral no município de Seropédica (RJ). Busca compreender como foi e como está implantado o projeto nessa escola, hoje, uma escola de educação infantil e ensino fundamental que se tornou um importante locus de formação para os estudantes de todas as licenciaturas. A autora se fundamenta, sobretudo, na pesquisa bibliográfica, em documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico escolar, em legislações fundantes, como o decreto de criação do projeto, assim como em entrevistas realizadas com algumas gestoras da instituição. O estudo evidencia a importância da educação integral para a cidade e para a comunidade universitária, ao mesmo tempo em que revela uma forte contradição: o distanciamento entre universidade e escola.

Solange Maria de Oliveira Cruz e Marli dos Reis dos Santos, com o artigo intitulado *As representações sociais das professoras de Educação Infantil sobre o brincar*, apresentam os discursos das professoras de Educação Infantil e analisam suas representações sociais a respeito do brincar. As autoras coletaram os discursos por meio de um curso de formação a distância de uma rede pública de ensino brasileira, localizada em uma cidade do litoral paulista. A partir desses discursos, buscaram estabelecer uma relação com a teoria das representações sociais e das teorias sobre o brincar. Compreenderam como a vivência e a possibilidade de desenvolver o brincar alimentam a prática educativa das docentes, bem como contribuem para a formação de novos saberes e para a identidade dessas profissionais.

Caminhos do pensar é o artigo de Cleide Rita Silvério de Almeida, Mariangelica Arone e Alexandro Junior de Santana, que se fundamenta em fontes de natureza bibliográfica, tendo por objeto o pensar bem e o pensar certo, com o objetivo de abrir espaços à reflexão da ação docente e contribuir para a melhoria da educação básica, indo além das concepções de “cabeça cheia” e “educação bancária”. A fundamentação teórica vem de Edgar Morin e Paulo Freire, que trazem o pensar como elemento fundamental para a emancipação do sujeito. As autoras e o autor

afirmam que o encontro entre Morin e Freire se deu por meio de excertos de alguns de seus textos, e que as concepções retratadas no diálogo estabelecido pelos escritos dos dois autores podem despertar uma inquietação profunda, capaz de produzir um senso incomum, escapando, desta forma, de um pensamento fechado e compartimentado que empobrece a busca e a descoberta de novos conhecimentos.

Jason Mafra e Cláudio de Souza apresentam o texto *Formação de professores e o currículo cultural da Educação Física: uma etnografia sobre a prática pedagógica*. Nesse trabalho, os autores partem da experiência da rede pública municipal de São Bernardo do Campo, que, no ano de 2014, recebeu professores de Educação Física, para atuarem no ensino fundamental I, em todas as Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs). Neste estudo, por meio de um exercício etnográfico, os autores se propõem verificar o tratamento do currículo cultural da Educação Física, a partir da experiência escolar de um docente dessa rede pública, para problematizar a formação dos docentes nas práticas pedagógicas desta disciplina.

Nos oito textos que compõem a seção Artigos, as discussões abrangem prática pedagógica, dispositivos legais que conformam a educação nacional, discussão curricular, participação (ou não) da comunidade em geral no encaminhamento de questões basilares à educação pública, representações docentes e a importância do pensar na prática docente. Abordam, ainda, dois temas muito caros à literatura educacional: a parceria entre a escola básica e a universidade, assim como a pressão que vem sendo exercida sobre escolas, professores, alunos e pais para alcançarem as metas de desempenho verificadas pelo Ideb, uma questão que abrange não só a educação nacional, mas também sua relação com demandas internacionais.

As resenhas deste número são apresentadas por Vânia Cristina Selarin e por Geuid Cavalcanti da Silva Filho, remetendo os leitores, respectivamente, aos livros *Educação, Convivência e Ética: Audácia de esperança!*, de Mario Sergio Cortella. São Paulo: Cortez, 2015. 118 p. — obra que trata de elementos relevantes na busca de uma educação mais humanizadora — e *Currículos Integrados no Ensino Médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas*, de Francisco de Moraes e José Antonio Küller. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016. 398 p. — obra de interesse acerca do currículo do Ensino Médio.

A todos, ótima leitura!

Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti e Rosemary Roggero
Editoras

dialogia

ENTREVISTA

/ INTERVIEW



Políticas educacionais para o ensino médio e sua gestão no Brasil contemporâneo

ENTREVISTA
com os professores
Francisco de Moraes e José Küller

FRANCISCO DE MORAES é pedagogo formado pela Unesp, com pós-graduação em didática, gestão educacional, gestão mercadológica e recursos humanos. Foi gestor educacional no Senac São Paulo até 2007, diretor de Etec no Centro Paula Souza e consultor da Unesco. Integrou o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o Conselho Diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e o Conselho Superior da rede Senac de Educação a Distância. Autor do livro “Empresas-escola: educação para o trabalho versus educação pelo trabalho” e coautor do livro “Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas” (Editora Senac São Paulo). Atualmente, é consultor educacional, sócio-diretor da empresa Plus Qualidade e Educação.

JOSÉ ANTONIO KÜLLER é pedagogo formado pela Unesp, com pós-graduação em psicologia da educação pela PUC-SP. Foi responsável pela supervisão técnica do Senac São Paulo, diretor de Unidade de Educação Profissional, gerente do Programa Empresa do Cenafor, técnico da Fundação do Livro Escolar e professor da PUC-SP. Consultor da Unesco, do BID e do curso de pós-graduação em docência da educação profissional do Senac Nacional. Autor do livro “Ritos de passagem: gerenciando pessoas para a qualidade” (Editora Senac São Paulo) e coautor dos livros “Metodologia de desenvolvimento de competências” (Editora Senac Nacional) e “Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas” (Editora Senac São Paulo). É sócio-diretor da Germinal Consultoria.

Dialogia entrevista os professores Francisco de Moraes e José Antonio Küller, em busca de suas reflexões sobre o ensino médio, sobretudo no âmbito das políticas educacionais e de gestão deste nível de ensino.

Dialogia: Como os senhores veem a interlocução acadêmica sobre o Ensino Médio no Brasil? Como essa interlocução tem alcançado a formulação de políticas públicas para esse nível de ensino?

M&K: Em nossa experiência prática e em nossos estudos sobre o tema para a representação da Unesco no Brasil e para o livro “Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas”, notamos que há pouca interlocução acadêmica em relação ao ensino médio no Brasil. Há mais discursos unilaterais, pesquisas e diagnósticos repetitivos e inócuos, que apenas medem, com alguma precisão acadêmica, diversas facetas isoladas do “tamanho do buraco”.

Dialogia: O Ensino Médio tem estado sempre confrontado entre a perspectiva de uma formação geral, a preparação para o ensino superior e a questão da profissionalização. Enquanto em alguns países desenvolvidos essa é uma questão que parece bem resolvida, como é o caso da Alemanha, no Brasil, não encontramos uma solução, até pela falta de consenso em torno da função social desse nível de ensino. Como os senhores veem essa problemática?

M&K: A oscilação pendular entre as prioridades para a educação básica, da qual o ensino médio é a etapa final, refletem o que julgamos uma falsa questão: preparação para o ensino superior OU educação profissional? Em nossa opinião, bastaria que o ensino médio focasse sua prioridade na preparação geral para o trabalho, sem necessariamente envolver a formação profissional específica para uma ocupação técnica.

Em nosso livro, tratamos com algum destaque e detalhamento o foco nos objetivos do ensino médio como fator de integração curricular e de possibilidade de foco integrador para as finalidades da educação básica, definidas objetivamente no artigo 22 da LDB: assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. A ausência de um foco integrador, associada a uma fragmentação curricular exagerada, com disciplinas disputando espaços concorrentes, leva à perda de qualquer foco relevante.

O objetivo comum mais recorrente e que mais tem orientado o planejamento curricular e as práticas escolares do ensino médio tem sido a preparação para os vestibulares. Com suas listas de conteúdos frequentemente desconexos e quase sempre descontextualizados do cotidiano e do interesse dos estudantes, eles definem a finalidade do ensino médio.

Dialogia: O Plano Nacional de Educação propôs como meta para o ensino médio “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até o final do período de vigência deste PNE (2024) a taxa líquida de matrículas até 85%.” Estamos terminando 2016 e, certamente, o atendimento à população de 15 a 17 anos não está universalizado, até porque muitos desses jovens não concluíram o ensino fundamental ou o estão fazendo de forma precária, por meio da educação de jovens e adultos, para a qual têm sido estimulados a seguir, quando apresentam dificuldades de aprendizagem ou indisciplina, em turmas regulares.

Considerando a experiência dos senhores e as visíveis contradições presentes nessa meta, o que pensam que essa meta representa, efetivamente, em termos de avanço para essa etapa de formação?

M&K: Estabelecer metas como desafios é interessante, desde que não sejam utópicos. Julgamos importante manter o desafio, avaliar avanços, investir na superação das contradições mais críticas e sempre perseguir o cumprimento das metas de maior consenso, associando indicadores qualitativos relevantes às análises das estatísticas brutas.

Há indicações positivas de que, mesmo com as críticas pertinentes ao desempenho qualitativo do ensino médio no desenvolvimento dos estudantes para a cidadania, em geral, a conclusão dessa etapa educacional está associada a melhores condições sociais e à superação de algumas desigualdades. Se esses avanços quantitativos forem também associados a uma maior integração dos resultados de aprendizagem dos estudantes e ao alcance de objetivos mais relevantes para aperfeiçoar suas práticas sociais, certamente os ganhos para as condições de vida também serão mais expressivos.

Em suma, consideramos que todo o Plano Nacional de Educação deve ser acompanhado e avaliado como um conjunto de desafios a enfrentar e, se possível, superar nos prazos propostos. Nossa defasagem em relação a outras nações é muito grande e pode aumentar, porque todos os países estão também propondo metas

desafiadoras. Isso obviamente inclui as metas específicas para o ensino médio, que ademais é atualmente o principal gargalo na educação nacional.

Dialogia: Dentre as 14 estratégias propostas para o atingimento dessa meta, uma propõe a expansão de matrículas gratuitas articuladas à formação profissional para jovens do campo, quilombolas, indígenas e portadores de necessidades especiais. Como seria um currículo para o ensino médio que desse conta de tal diversidade, de acordo com a perspectiva dos senhores?

M&K: Nossa proposição, baseada em experiências de sucesso em diferentes contextos, indica que o planejamento curricular de cada unidade escolar seja feito pelos agentes nela envolvidos – estudantes, professores, gestores e outros atores relevantes na comunidade escolar – a partir de sua realidade objetiva, com base nas finalidades legalmente definidas e com detalhamento dos objetivos amplamente debatidos localmente. Com esse tipo de envolvimento, será muito mais natural a adaptação dos currículos às especificidades de cada população local e às diversidades que a enriquecem. Diversidade é riqueza de oportunidades para dar contexto significativo para conteúdos de aprendizagem. Só se transforma em problema quando tais conteúdos são propostos como camisas de força em pacotes que tentam inventar uma espécie de “estudante médio nacional”, que é uma figura fictícia, inexistente na vida real e que não se adapta a nenhum currículo fechado previamente em gabinetes oficiais, por mais bonitas que sejam as embalagens e os folhetos de propaganda para sua divulgação.

A articulação com organizações educacionais especializadas para oferta de alternativas curriculares complementares certamente é opção oportuna e válida para enriquecimento da aprendizagem dos estudantes, mas o foco central do planejamento curricular já deve buscar a garantia do desenvolvimento das capacidades essenciais para o exercício da cidadania.

Dialogia: Entre as políticas públicas específicas para o ensino médio, não se tem visto muito além da ampliação da cobertura dos programas que já aconteciam no ensino fundamental, no que se refere à aplicação de recursos para material escolar, manutenção das escolas, transportes e livros. Por outro lado, ainda se vê problemas com a formação de professores. Como os senhores avaliam essa questão? Que conhecimentos deveriam estar presentes na formação inicial de professores para o ensino médio?

M&K: Em nossa opinião, o principal problema está na formação inicial e no desenvolvimento contínuo dos professores para a educação básica em geral e para o ensino médio em particular. O problema começa na baixa motivação para as carreiras docentes. Ao contrário dos países líderes em desempenho escolar medido pelo Pisa, nos quais as carreiras docentes estão entre as mais disputadas pelos ingressantes no ensino superior, no Brasil elas ainda estão entre as que têm menor demanda relativa, e que em geral acabam sendo opção remanescente para estudantes com desempenho escolar apenas mediano ou abaixo da média. Certamente, há honrosas exceções de estudantes de alto desempenho, mas ainda são mais da categoria dos exemplos que fogem à regra para confirmá-la.

Adicionalmente, a formação inicial ainda é hegemonicamente focada em disciplinas isoladas, contra uma tendência mundial de visão mais holística, transdisciplinar ou, no mínimo, interdisciplinar. As disputas corporativistas por espaços na agenda das “grades curriculares” constituem um agravante para o problema. Nossa proposta também inclui um desafio para a formação inicial de docentes mais transdisciplinar, mas avança para o desenvolvimento das equipes docentes na própria prática de planejar e executar um projeto pedagógico integrador, no qual estudantes e professores aprendam juntos com base no trabalho (ações transformadoras sobre a realidade) e na pesquisa (ações diagnósticas e prognósticas sobre a realidade vigente) como princípios pedagógicos fundamentais para um currículo (experiências vividas e vívidas) relevante e motivador.

Consideramos que a formação inicial dos professores do ensino médio precisa garantir, inicialmente, que eles estejam capacitados quanto ao conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais esperadas para os estudantes do próprio ensino médio, o que raramente é verdadeiro atualmente entre os egressos das licenciaturas. Hoje, é mínimo o percentual de licenciados que conseguiria aprovação no Enem.

Dialogia: Aproveitando a oportunidade da proposta de reforma do Ensino Médio, apresentada pelo governo federal, poderíamos pedir aos senhores que comentassem como a veem, como última questão da entrevista?

M&K: Em nossa opinião, a proposta repete um vício de origem que infelizmente se tornou rotina nos temas educacionais: apresentou-se como documento unilateral – Medida Provisória – em assunto cujas chances de sucesso na implantação dependem essencialmente de adesão consistente dos principais atores envolvidos no processo educacional. Adicionalmente, a proposta surgiu num momento de

ruptura institucional, com radicalização de posições que só agravam as dificuldades operacionais, e vem como ordem a cumprir por sistemas estaduais, que respondem por mais de 87% das matrículas no ensino médio (MEC/Inep, 2014). A flexibilização curricular e algumas das indicações apresentadas na MP decorrem de demandas das redes estaduais, mas a forma e o momento político da apresentação já deflagraram reações que podem prejudicar até eventuais boas intenções e acertos preliminares da proposta.

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Ensino Médio
– diagnósticos,
desafios e propostas

*/ THEMATIC DOSSIER:
High school – diagnosis,
challenges and proposals*

Ensino Médio Integrado e formação docente: impasses e proposições

Integrated High School and teacher training: challenges and proposals

Francisco das Chagas Silva Souza

Doutor em Educação (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN, Natal, RN – Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA, Mossoró, RN – Brasil).
chagas.souza@ifrn.edu.br

Ulisséia Ávila Pereira

Doutora em Educação (UFRN). Pedagoga do IFRN, Natal, RN – Brasil. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campus Natal-Central (IFRN).
ulisseia.avila@ifrn.edu.br

Iaponira da Silva Rodrigues

Mestra em Educação (IFRN). Pedagoga do IFRN, Parnamirim, RN – Brasil.
iaponira.rodrigues@ifrn.edu.br

Resumo: A educação brasileira apresenta como marca o divórcio entre a formação geral e a profissional, a teoria e a prática. Neste artigo, apresentamos o Ensino Médio Integrado (EMI) como uma possibilidade de superação dessa dualidade histórica e discutimos a relevância da formação dos docentes que atuam ou atuarão na Educação Profissional, com destaque para o EMI. A metodologia constou de uma revisão de literatura. A partir desta discutimos os fundamentos em que se assentam o EMI, os desafios para a sua implementação e as proposições para uma formação de professores que os torne capazes de desenvolver práticas que promovam a articulação entre a formação geral e a profissional.

Palavras-chave: Dualidade. Ensino Médio Integrado. Formação de professores.

Abstract: Brazilian education presents as a mark the divorce between general education and professional formation, theory and practice. This paper presents the Integrated High School (EMI) as a possibility of over coming this historical duality and discusses the relevance of the training of teachers who work or will work in Professional Education, with emphasis on EMI. The methodology consisted of a literature review. From this, we discuss the grounds on which EMI is based, the challenges to its implementation and proposals for teacher training that enable them to develop practices that promote the articulation between general education and professional formation.

Key words: Duality. Integrated High School. Teacher training.

Introdução

Apesar dos avanços das últimas décadas, a educação brasileira ainda apresenta contradições e dualidades que remontam às origens da colonização portuguesa. Sobretudo na etapa que hoje denominamos de Ensino Médio, houve um divórcio entre o caráter de formação geral, historicamente destinado às elites, e o profissional, técnico, voltado às camadas populares, refletindo os conflitos e as relações de poder e de uma sociedade cindida em classes.

No campo da educação, a literatura nos mostra que as reformas e a legislação implementadas pelos governos brasileiros para a educação nacional, ao longo do século XX, com raras exceções, mantiveram ou mesmo reforçaram o dualismo e a fragmentação do ensino nessa etapa da formação escolar. Apenas no final do século passado e princípios do atual, ganhou corpo a defesa do Ensino Médio Integrado (EMI) como uma alternativa de superação dessa dualidade ao propor a integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Temos como objetivo, neste artigo, apresentar as bases em que se assentam a proposta do EMI e discutir a formação de professores para a Educação Profissional, compreendendo-a como um desafio político e pedagógico. Apontamos também algumas proposições para a formação desse docente que atua no EMI.

Diante da turbidez quanto à identidade e os propósitos dessa etapa da Educação Básica, concebida por grande parte da sociedade como apenas uma formação propedêutica ao Ensino Superior, o EMI é apontado, neste artigo, como uma possibilidade de formação integral do sujeito, ou seja, capaz de proporcionar uma educação geral para a vida em sociedade e de preparar para o mundo do trabalho, o que só será possível por meio de professores que tenham uma formação adequada para tal objetivo.

Formação integral: o desafio do Ensino Médio Integrado

A dualidade estrutural tem como característica básica a diferenciação nas políticas educacionais e a escola destinada à classe dominante e à subalterna. É uma distinção que não se limita apenas a discussões curriculares e pedagógicas, mas que engloba também questões sociais e políticas e tem suas bases na divisão social do trabalho, como nos explica Saviani (2007). Reflete, ao longo de nossa história, as relações típicas de poder de uma sociedade cindida em classes, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes ou instrumentais.

No Brasil, o fortalecimento desse modelo dual de educação constitui-se

numa marca das políticas educacionais dos nossos governantes, expressando-se “[...] por meio da oferta de escolas que se diferenciam segundo a classe social que se propunham formar: trabalhadores ou burgueses” (KUENZER, 2007, p. 1.155-1.156).

Para Moura (2007), as políticas para a etapa que denominamos atualmente de Ensino Médio correspondem às determinações presentes na relação entre capital e trabalho. Nesta direção, Kuenzer (2000, p. 13) observa que, na história desse nível de ensino no Brasil, “[...] as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa do desenvolvimento das forças produtivas”.

Apesar de que algumas medidas pontuais do governo brasileiro tenham reduzido a dualidade por força dos interesses do capital, foi somente no final do século XX que se anunciaram mudanças mais promissoras. Uma delas foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96), a qual aponta, no artigo 39, a possibilidade de integração entre a Educação Básica e a Profissional: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2005).

Infelizmente, no ano seguinte à aprovação da LDB, o Decreto n.º 2.208/97, do presidente Fernando Henrique Cardoso, promoveu a separação entre o Ensino Médio e o Técnico, reforçando, pela via legal, a dualidade histórica da nossa educação. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), esse decreto “[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Em 2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o Decreto n.º 2.208/97, por meio do Decreto n.º 5.154/04, e reestabeleceu a integração entre o Ensino Médio e o Técnico. No Parecer n.º 39/2004, ficou esclarecido que um curso técnico na forma integrada:

Não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de educação profissional. Essa foi a lógica da Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/04, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. (BRASIL, 2004, p. 406).

Neste sentido, o EMI deve contribuir para a superação, no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho e que historicamente separou teoria da prática, trabalho manual e intelectual. Nele, os discentes deverão compreender os fundamentos teóricos e práticos das técnicas que envolvem os processos produtivos e não somente o treinamento para a execução automática das técnicas.

Importa destacar que a proposta de EMI encontra seus fundamentos (filosóficos, epistemológicos e pedagógicos) nas bases teórico-conceituais da omnilateralidade e da politecnia, presentes nos escritos de Marx e Engels, e da escola unitária, presente nos estudos de Gramsci.

Em oposição à formação parcial das capacidades humanas, provocadas pelo trabalho alienado e pela divisão de classes, temos a formação omnilateral, que permite ao homem o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades e recupera a sua inteireza e integridade sócio-histórica e biofísica. Dessa forma, a *omni* ou *omnilateralidade* representa:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Assim, a *omnilateralidade* tem um sentido de formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas dimensões e potencialidades. Para Ciavatta (2005, p. 85), é uma formação que

[...] sugere superar o homem dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado à sua sociedade política.

Assim, a formação *omnilateral* pressupõe a indissociabilidade entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o político e o social, o homem e a sociedade.

A inter-relação dialética dessas dimensões possibilita a emancipação do homem pela compreensão de sua realidade concreta e pelo pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Nos processos educativos do capitalismo, a clivagem entre o pensamento e a ação provoca um desenvolvimento parcial e/ou unilateral das capacidades humanas e não permite aos indivíduos a compreensão da sua realidade concreta, contribuindo para a sujeição e exploração dos indivíduos aos interesses do capital. No entendimento de Marx e Engels (1978, p. 62),

Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo não lhe permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, *este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado* (Grifo dos autores).

Em contraposição à unilateralidade, o conceito da *omnilateralidade* guarda um importante nexos com outro conceito marxiano, o de politecnicidade, relacionado às análises conjunturais feitas por Marx e Engels acerca da problemática do trabalho. Sua matriz embrionária encontra-se na seguinte assertiva:

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2004, p. 68).

Portanto, o sentido atribuído ao termo politecnicidade opõe-se à concepção deste como um conjunto de técnicas fragmentadas e autonomamente consideradas. Em sentido lato, para Saviani (2003, p. 140),

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses prin-

cípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

Nesse sentido, o trabalho se situa para além da visão utilitarista, pragmática e mercadológica, e tem como objetivo libertar o homem da sua condição de alienação e servidão ao mercado, pelo desvelamento da realidade concreta.

Já a proposta de escola unitária em Gramsci vincula-se aos seus estudos sobre o Estado capitalista e às leituras de Marx. Gramsci percebe a escola pública como uma das chaves para se obter a consciência de classe em associação à compreensão do trabalho como um princípio educativo.

A partir de suas análises sobre a educação na Itália, Gramsci denunciou o dualismo presente no sistema de ensino desse país e propôs uma escola “comum, única e desinteressada”. Logo, a escola deveria ser comum a todos, não deveria ser hierarquizada conforme as classes sociais, e possibilitar, ao educando, o resgate e a assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados (GRAMSCI, 2001).

Gramsci considerou que a última fase da escola unitária (correspondente ao nosso Ensino Médio), seria crucial para os educandos construírem sua autonomia, maturidade intelectual, bem como para definir suas escolhas profissionais (GRAMSCI, 1982).

Assim, alicerçado nos fundamentos teóricos acima expostos, a proposta do EMI está pautada em uma organização curricular que tem como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Pretende-se, assim, que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, firme-se para além do adestramento voltado à realização de atividades práticas, resgatando, em termos epistemológicos e pedagógicos, os princípios da omnilateralidade e da politecnicidade e, por conseguinte, a formação do ser humano em todas as suas dimensões.

Nesses termos, o EMI apresenta-se como uma perspectiva política de transformação social, pois

[...] é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este

projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Em se tratando da formação para o trabalho, o modelo de produção capitalista introduziu, na educação, uma divisão entre as humanidades e as ciências e tecnologias, hierarquizando-as sob a justificativa do alto desenvolvimento científico e tecnológico e também pelas necessidades de atendimento às empresas, indústrias e serviços. Em oposição a isso, conforme Ramos (2005), a integração se constrói a partir do estabelecimento das relações entre os conhecimentos gerais e os técnicos. Para essa autora, a organização curricular do EMI deve considerar elementos para que este:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como um princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e de uma metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2005, p. 108-109).

Com tais características e objetivos, o EMI é um projeto contra-hegemônico (ARAÚJO; RODRIGUES; SILVA, 2014) e por isso esbarra em muitos desafios para a sua operacionalização. Talvez o maior deles seja a formação de professores para atuar na Educação Profissional, palco principal do EMI.

Formação de professores para a Educação Profissional na perspectiva da integração com o Ensino Médio

Urbanetz (2012, p. 870), ao realizar uma pesquisa no *site* da Capes e da Anped, concluiu que há uma “[...] precariedade de produção de conhecimento sobre a formação de professores para a educação profissional, ainda que este seja um tema de análise urgente diante da importância que a educação profissional tem no cenário nacional”. Por isso, para ela, essa formação é uma “ilustre desconhecida”.

Formar professores para o EMI ainda se constitui num grande desafio, haja vista que, em oposição ao currículo fragmentado e meramente instrumental, almeja-se um que contemple, em seus princípios, a integração da formação geral à formação específica, tendo como núcleo básico o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Nesse currículo, o trabalho deve ser apresentado como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, no qual, extrapolando a mera transferência de conhecimentos, o professor possa ser pesquisador de sua prática pedagógica em um “movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, como salienta Freire (1996, p. 38).

Nesse sentido, formar o professor para o EMI, regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos, significa implementar um currículo à luz dos princípios da formação integral, preparando-o para o ensino, a pesquisa e a extensão. Para Machado (2008, p. 18), o professor que leciona no EMI deve:

- a) saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; b) no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e c) no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação.

Conforme Kuenzer (2008, p. 33), “Esse professor deverá estudar o trabalho na dimensão ontológica, como ser constituinte do ser social capitalista; há de estudar como as bases materiais cimentadas pela ideologia conformam subjetividades que não se reconhecem como excluídas”.

Isso sugere a sistematização do trabalho coletivo e interdisciplinar, além de uma sólida formação teórico-prática interconectada com a produção e a socialização científica. Assim, os professores poderão desenvolver um trabalho didático-pedagógico que contribua para a reflexão sobre o mundo do trabalho, o conhecimento da profissão, de suas técnicas, das bases tecnológicas, valores e significados, trazendo novo impulso à construção da identidade e especificidade do trabalho docente.

Entretanto, a dificuldade na proposição e implementação de estratégias de formação para os professores que lecionam nessa modalidade acontece, principalmente, porque existem diferentes grupos para os quais se destina essa formação. Há o grupo dos docentes não graduados que atuam na Educação Profissional e lecionam em escolas da rede privada ou em ONGs; o grupo dos graduados que atuam na Educação Profissional, mas não têm formação específica nessa modalidade educacional, a exemplo dos bacharéis; e o grupo dos licenciados para ensinar as disciplinas da Educação Básica, que, apesar de terem sido formados para o exercício da docência, não tiveram, em sua formação inicial, nenhuma aproximação com a Educação Profissional. Podemos ainda acrescentar a esses grupos os futuros profissionais que ainda começarão a formação inicial docente (MOURA, 2008).

Para cada um desses grupos, Moura (2008, p. 31-33) sugere um tipo de formação inicial ou continuada, conforme quadro a seguir, adaptado do texto do autor.

CATEGORIA	FORMAÇÃO NECESSÁRIA
Não graduados que atuam na Educação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> Formação específica e formação didático-político-pedagógica conjugadas em um único processo formativo.
Graduados que atuam como docentes na Educação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> Cursos de licenciaturas voltadas para a Educação Profissional; Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>; Estágios de prática docente e de observação e/ou prática no mundo do trabalho na área profissional em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação.
Futuros profissionais que ainda começarão a formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> Licenciaturas específicas para Educação Profissional, estas também uma opção para concluintes de cursos técnicos de nível médio; Integração das licenciaturas aos cursos superiores de tecnologia.

Assim, torna-se necessária uma política pública de formação de professores para a Educação Básica e Profissional que seja perene e avaliada permanentemente, voltada para uma educação de qualidade socialmente referenciada. É

necessário que os docentes sejam capazes de favorecer o diálogo entre os diversos campos de conhecimento assim como entre as relações sociais de produção política, cultural e educacional, pois, conforme já destacamos, no EMI, tanto as disciplinas quanto as atividades integradoras deverão ser construídas e seus conteúdos definidos a partir das possibilidades de inter-relações entre os eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo,

[...] é importante que o corpo técnico e docente se aproprie da concepção e dos princípios do ensino integrado, com vistas à organização efetiva e significativa dos tempos e espaços de atuação, para garantir que o planejamento possa ser materializado, acompanhado e avaliado (ARAUJO; COSTA; SANTOS, 2013, p. 12).

Em relação aos espaços onde pode ocorrer a formação para a docência na Educação Profissional, encontramos, hoje, algumas ofertas com número bastante reduzido em programas especiais, formação em serviço, a distância e um número menor ainda de licenciaturas. Nesse contexto, as licenciaturas vêm sendo defendidas como espaços privilegiados para a formação inicial dos docentes. Tal defesa considera suas prováveis contribuições para a profissionalização desses docentes, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da Educação Profissional, para o intercâmbio de experiências no campo desta, para o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática nessa área e ainda como espaço profícuo para o fortalecimento entre ensino, pesquisa e extensão (MACHADO, 2008).

Face ao exposto, a formação de professores para a Educação Profissional, sobretudo no que tange ao EMI, deve considerar as especificidades e complexidades do trabalho docente nessa área e romper com a fragmentação e a improvisação que marcam essa modalidade de ensino e educação no Brasil. Entendemos que as ações para a formação de professores devem se constituir em políticas públicas, não podendo ter caráter pontual e assistemático. Assim, é premente a concepção e implementação de uma política nacional, ampla e contínua de formação docente para a Educação Profissional, considerando as especificidades e a complexidade da área.

Considerações finais

A proposta do EMI representa um avanço e um desafio político na medida

em que possibilita a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, por meio de uma formação cujas bases se assentam nos princípios da formação humana integral, da *omnilateralidade*, da politecnicidade e da escola unitária. Sendo assim, trata-se de uma educação que vai de encontro ao dualismo estrutural consolidado há séculos na nossa educação.

Todavia, uma proposta como essa traz grandes desafios no que diz respeito à formação de professores, cujas práticas irão se dar nessa forma de articulação, visto que exige o desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico que contribua para a reflexão sobre o mundo do trabalho, o conhecimento da profissão e das suas técnicas e tecnologias, possibilitando novo impulso à construção da identidade e especificidade do trabalho docente.

Dessa forma, faz-se necessário não apenas uma política ampla e contínua de formação docente para a Educação Profissional, mas também que as instituições de Educação Superior contemplem, nos seus cursos de licenciatura, conteúdos voltados para essa modalidade em uma perspectiva de integração ao Ensino Médio. Também é preciso que as instituições, onde os bacharéis atuam como docentes no EMI, ofereçam cursos de capacitação em serviço específicos para esse campo, como tem feito, recentemente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Parnamirim (RN).

Além disso, compreendemos que a proposta do EMI necessita ser expandida na rede estadual de ensino do país, de forma que seja assegurada a qualidade da sua oferta em termos operacionais e pedagógicos. Nesse sentido, destacamos a necessidade de realização de concurso público destinado aos docentes das disciplinas específicas.

Pelo exposto, concluímos que a proposta do EMI ainda não está consolidada no nosso país, apesar de há doze anos ter sido publicado o Decreto n.º 5.154/04 e de, na LDB, Lei n.º 9.394/96, haver sido incluída uma seção relativa à Educação Profissional técnica de nível médio por meio da Lei n.º 11.741/08.

Referências

ARAÚJO, R. M. L.; COSTA, A. M. R.; SANTOS, M. T. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 17, p. 1-37, 2013.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, G. P. Ensino integrado como projeto político de transformação social. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 161-186, jan./abr. 2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado Federal: Brasília, DF, 2005.

_____. *Parecer CNE/CEB n.º 39/2004*. Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. (Org.). A gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Cadernos do cárcere, v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo*. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.153-1.178, out. 2007.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF, 2008. p. 19-40. (Educação Superior em Debate, v. 8).

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007.

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

recebido em 11 mar.2016 / aprovado em 28 jun.2016

Para referenciar este texto:

SOUZA, F. C. S.; PEREIRA, U. A.; RODRIGUES, I. S. Ensino Médio Integrado e formação docente: impasses e proposições. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 25-37, jul./dez. 2016.

A Educação Física e o Ensino Médio: pela possibilidade da mediação entre o “fazer com” e o “falar de”

*Physical Education and High School: for the possibility of mediation
between "doing with" and "talking about"*

José Tarcísio Grunennvaldt

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT – Brasil.
jotagrun@hotmail.com

Evandro Silva Alves

Mestrando em Educação Física no Programa de Pós Graduação em Educação Física da UFMT, Cuiabá, MT – Brasil. Professor do Instituto Federal do Mato Grosso, Campus Avançado de Lucas do Rio Verde, MT – Brasil.
evandro_para@hotmail.com

Givanildo Fávero

Mestrando em Educação Física no Programa de Pós Graduação em Educação Física da UFMT, Cuiabá, MT – Brasil. Professor de Educação Física da Rede Básica de Ensino do Estado de Mato Grosso, Rondonópolis, MT – Brasil
givafavero@hotmail.com

Resumo: O tema deste artigo diz respeito à pretensão da Educação Física de ser como as demais disciplinas escolares no Brasil – uma ambivalência – que pode matar a sua especificidade e, principalmente, a legitimidade que os alunos lhe consagram. Trata-se, portanto, de um paradoxo com o qual a Educação Física está envolvida desde a década de 1980, e que tem assumido contornos de um dilema. Em consonância com tal panorama, nosso objetivo é submeter a Educação Física escolar a uma leitura retrospectiva e prospectiva para localizar indícios de origem que possam evidenciar marcas na atualidade das dificuldades dessa disciplina em materializar-se e assumir sua legitimidade como componente curricular no Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação Física. Ambivalência. Ensino Médio.

Abstract: The article has for a theme the pretension to be like the other school subjects in Brazil – an ambivalence –, which can kill its specificity and, mainly, the legitimacy that students consecrate? It is, therefore, about a paradox with which physical education tries to make a criticism, is involved since the 1980s, and that has taken over traces of a dilemma. In step with such panorama, our goal is to submit scholar physical education to a retrospective and prospective reading, in order to locate clues of origin that may highlight marks in present times, on the difficulties of this subject in materializing itself and to take over legitimacy as a curricular component in High School.

Key words: Physical Education. Ambivalence. High School.

Introdução

O dilema de que a educação física não deve se tornar um discurso sobre a cultura corporal de movimento. Mas uma ação pedagógica com ela, apontado por Betti (1994), e corroborada por Bracht (1999), persegue como um fantasma a teoria crítica da educação física, mas não poderá ser facilmente resolvido, pois se trata de uma ambiguidade inerente à educação física como disciplina escolar. (BETTI et al., 2007, p. 50).

O tema nos leva a uma reflexão que envolve a Educação Física escolar em sua história, como ela fez e vem fazendo sua relação no tempo e com o tempo. Isso nos incentiva a dedicar mais atenção ao entendimento histórico de um fenômeno, atentando para a diacronia, pois só com a distensão de tempo é que se consegue perceber porque determinado fenômeno assim se configurou ao longo da sua história, e compreender a sua expressão no aqui e agora, na leitura do sistema ou do estágio de uma situação atual.

Refletir e escrever sobre Educação, Educação Física ou Esporte constitui uma empreitada que pode ser considerada um exercício que requer astúcia e leveza, tendo em vista tratar-se de fenômenos de enorme complexidade. Com efeito, refletir e debruçar-se sobre a problemática que envolve a Educação Física no Ensino Médio que, aparentemente, se apresenta como mais um dos apêndices da educação escolarizada, nossa capacidade de reflexão precisa ir para além do olhar verticalizado do "aqui e agora" da carência de legitimidade pela qual passa esse componente curricular no Ensino Médio. Pois é razoável que a comunidade escolar entenda que a Educação Física também possui conteúdos, metodologias de ensino e de avaliação, instrumentalização e particularidades, que possibilitam aos estudantes identificar suas possibilidades de atuação corporal frente aos desafios a que a convivência social os expõe.

Assim, parece soar estranho para alguns que a Educação Física, diga-se, no Brasil, esteja insatisfeita com o que foi feito dela e com ela, ao longo dos anos, desde que foi "escolarizada".

A Educação Física é ou, pelo menos, pretende ser crítica e emancipatória, como deve ser cada disciplina escolar. Essa postura, além de equiparar a Educação Física às demais disciplinas, opera uma ruptura fundamental com as concepções anteriores e não escolares da atividade física: não há dúvida alguma de que as abordagens mi-

litar, religiosa e disciplinar higienista da atividade física dos jovens não foram críticas nem emancipatórias (CHARLOT, 2009, p. 232).

Surgem algumas perguntas, por exemplo: como planejar e agir, se ainda não se sabe de todo como é essa Educação Física que se pretende componente curricular? Para o contexto atual dessa busca de legitimidade como disciplina escolar, alguns autores são emblemáticos em relação à problemática: Betti (1994), Bracht (1999), Betti et al. (2007), Fensterseifer e González (2007) e Charlot (2009). E, também, como cada um apresenta o problema da ambivalência da pretensão de ser como as demais disciplinas, essa busca por reconhecimento disciplinar não estaria desconsiderando sua especificidade e, principalmente, a legitimidade que os alunos consagram a ela?

Trata-se, portanto, de um redimensionamento com o qual a Educação Física – que procura ser crítica – está envolvida desde a década de 1980, quando da ascensão do Movimento Renovador da Educação Física, que tem assumido contornos de um dilema (BETTI, 1994; BRACHT, 1999; BETTI et al., 2007).

Em consonância com tal panorama, o objetivo do nosso artigo é submeter a Educação Física escolar a uma leitura retrospectiva e prospectiva, para localizar indícios de origem que possam evidenciar marcas na sua atualidade e das dificuldades dessa disciplina para materializar-se e assumir sua legitimidade como componente curricular no Ensino Médio.

O caminho metodológico: o método regressivo-progressivo

O presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício do historiador: “compreender o presente pelo passado” e, correlativamente, “compreender o passado pelo presente”. (BLOCH apud LE GOFF, 2001, p. 25).

Aceitar o desafio de escrever em dossiê que se propõe debater as grandezas e as mazelas do Ensino Médio, trazer como tema de pesquisa a Educação Física escolar e a especificidade dela no Ensino Médio não é uma escolha sem propósitos, tendo em vista que essa disciplina, em sua ocorrência nas escolas e nesse nível de ensino, vem carecendo de legitimidade.

Entre os diversos fatores responsáveis destaca-se o fato de que a Educação Física, em seu *modus operandi* convencional, não se configura pelo recurso da

“forma escolar”, conceito cunhado por Comênio no século XVII. Naquele contexto da sociedade moderna, a escola era tida como uma instituição configuradora das crenças e dos valores da modernidade; mas na atualidade ainda se acentua uma opção por tratar as atitudes humanas entre o sério e não sério, e a Educação Física e suas manifestações — conteúdos tratados nas escolas como a dança, o esporte, os jogos, as brincadeiras — soam como expressão da não seriedade e das excitações não constituidoras da sociedade industrial contemporânea, uma vez que a forma escolar e as disciplinas escolares se valem de lugar fechado, da imobilidade e do silêncio durante as aulas em classe, enquanto a Educação Física se caracteriza por configurações em movimento, em constante agitação, com barulho e, principalmente, acontecendo em lugar aberto.

Se, na escola de “Comênio”, a Educação Física parecia estranha à forma escolar, no contexto contemporâneo, o tema da falta de legitimidade da Educação Física no Ensino Médio e a preocupação dos professores da área com a ambição identitária parece que pode ser mediado pela articulação entre o “falar de” e o “fazer com”. Com efeito, tal propositura nos instiga a considerar o duplo movimento da história dessa disciplina como componente curricular que se orienta do presente para o passado e deste para o presente contemporâneo, pois tal postura metodológica nos previne sobre possíveis armadilhas, das quais a principal seria “um contato perpétuo com o hoje” (BLOCH apud LE GOFF, 2001, p. 25). Esse duplo movimento poderá nos ajudar a perceber que se no nascedouro da Educação Física na escola, prevalecia o exercitar-se para [“fazer com”], atualmente também é possível refletir sobre a ação [“falar de”].

Com a adoção desse movimento regressivo-progressivo, será possível o distanciamento necessário das circunstâncias contagiantes da ambição identitária, para não cair na tentação das armadilhas imediatistas do aqui e agora que enaltecem no tempo a sincronia e que, tendencialmente, ignoram a diacronia que, no processo de duração, poderá nos auxiliar a tornar visível o invisível.

Com efeito, o olhar atento de Charlot (2009) nos instigou a pensar acerca da positividade do método regressivo, proposto por Bloch (2001), no sentido de fazermos perguntas sobre o presente, para não cair na armadilha de “um contato perpétuo com o hoje”. Assim, olhar como foi a disciplina Educação Física ao longo do tempo em sua história parece ser uma tarefa razoável, e o fato de que a Educação Física não se constituiu uma disciplina como as demais é constatação salutar para podermos entender o estado atual da disciplina nas escolas.

Educação Física: novos caminhos para se tornar prática escolar reconhecida

Com a ruptura de um processo de aceitação da hegemonia dos esportes e da aptidão física como objetos de estruturação das aulas da Educação Física escolar no Brasil, percebe-se o esforço de uma série de professores, principalmente das instituições públicas, com programas de pós-graduação, em buscar referenciais e apresentar propostas para a legitimação desse componente curricular da Educação Básica¹.

Mesmo antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, esforços via congressos, seminários, estudos, debates e publicações já aconteciam, na tentativa de se viabilizar novas possibilidades de desenvolvimento da Educação Física escolar (FENSTERSEIFER, 2015).

Após a divulgação das propostas críticas e renovadoras da Educação Física brasileira nos meios acadêmicos e também nas escolas, principalmente a partir da década de 1990, os professores que acessaram essas informações foram estimulados a conduzir seus planejamentos não mais por critérios técnico-reprodutivistas. As propostas que então se apresentaram sugeriam o questionamento das práticas corporais a serem desenvolvidas nas aulas e elevavam os alunos a sujeitos do processo educacional. Contudo, constata-se que, desde então e ainda hoje, professores optam por não considerar as possibilidades das propostas críticas, o que pode estar gerando um desequilíbrio de ações, o que não contribui para um processo de afirmação social da Educação Física como componente curricular (KUNZ, 2001).

Um dos motivos que se apresentam como justificativa para que professores não estejam dispostos a conduzir suas práticas pedagógicas a partir de propostas renovadoras é a dificuldade em fazer a transposição didática da teoria para a prática. Bracht (apud Castellani Filho *et al.*, 2009, p. 147), ao comentar as críticas que o livro Metodologia do Ensino da Educação Física² havia recebido quanto a ser muito teórico, complexo e de difícil compreensão, questiona:

[...] mas esses são problemas do livro ou dos professores? Ou não seriam interpretações equivocadas ou expectativas mal colocadas no sentido de que eles esperam ainda as receitas, e, na medida em que eles não encontram as receitas, eles fazem essa crítica? Talvez muitas dessas críticas tenham por base a tradição da Educação Física da utilização de manuais, que dizem da ausência de uma tradição mais crítica, reflexiva, do predomínio de uma formação técnico-instrumental, que não privilegia a autonomia docente, como princípio. Talvez essas críticas sejam resultado disso.

Necessário se faz mencionar que, diferentemente do passado, onde o planejamento das aulas de Educação Física – quando acontecia – era pautado em conteúdos e experiências daquilo que os professores acumulavam na sua carreira acadêmica e profissional, da leitura de livros e manuais muitas vezes como “receituários padronizados”, atualmente existe um aporte de documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais – e em breve a Base Nacional Comum Curricular – que se somam ao que o professor acumula de conhecimentos, saberes e vivências, abrindo um “leque” de caminhos que possibilitam um trabalho que identifique a Educação Física como um componente curricular.

Se até o final da década de 1990, as escolas públicas destinavam em suas grades curriculares três aulas semanais de Educação Física, atualmente tem sido difícil a manutenção de duas aulas semanais e, com frequência cada vez maior, a presença de apenas uma aula de Educação Física semanal. Se por um lado “portas” são fechadas nas unidades escolares, outras “portas” também se abrem, já que a implantação da Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm crescido no Brasil, via projetos educacionais ou por força de lei.

Diante desse cenário de busca por identidade e legitimidade, um outro obstáculo a ser vencido pela Educação Física, segundo Charlot (2009), é o fato de que a escola foi concebida como local do aprendizado da leitura e da escrita, dos saberes acumulados historicamente e que não estaria disposta a se configurar a partir de barulho e agitação que ocorrem nas quadras esportivas ou locais abertos, que transmitissem a sensação de liberdade, dissociada das “amarras” das cadeiras dispostas em colunas nas salas de aula, onde os corpos são “disciplinados” e apenas com “disciplina” estariam dispostos a aprender.

Para Oliveira (2004), a Educação Física, sendo considerada um componente curricular, assume um papel pedagógico formativo e informativo dos integrantes do processo educacional

Formativo no sentido de estar contribuindo com aspectos relacionados ao desenvolvimento físico, social e psicológico; e, informativo, no sentido de estar contribuindo com os aspectos relacionados à transmissão e produção do conhecimento vinculado ao objeto de estudo da área – o movimento humano (OLIVEIRA, 2004, p. 25).

Segundo o autor, o professor, ao elaborar seu planejamento pedagógico, não deve limitar seu trabalho apenas às contribuições de uma única proposta pedagógica, mas sim criar matrizes curriculares que reflitam o momento que se esteja

vivendo. Nessa mesma perspectiva, González e Fraga (2012) e González e Schwen-ger (2012) apresentam propostas compostas por meio de “dimensões do conhecimento da Educação Física nas etapas escolares” e “temas estruturadores”, onde há um organograma mapeando competências e conteúdos a serem desenvolvidos, com sugestões metodológicas, possibilidades didáticas e avaliativas. Acrescentaríamos, ainda, as obras de Betti (1991) e Neira e Nunes (2006) como importantes contribuições ao trabalho docente na Educação Física escolar.

Com as possibilidades de enriquecimento do arcabouço, que visam superar o paradigma da Educação Física que vigorou no século passado e que ainda existem no cenário de escolas do Brasil, onde as aulas são norteadas por conteúdos referentes ao esporte de rendimento e/ou à aptidão física (NEIRA, 2014; COLETIVO DE AUTORES, 1992), as iniciativas de legitimar esse componente curricular esbarram “[...] entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e uma outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007, p. 36). E, como o mesmo Fensterseifer sempre nos chama a atenção, parafraseando o filósofo francês Jean-Paul Sartre, “[...] sabemos o que fizeram de nós, resta saber o que nós faremos com o que fizeram de nós”.

Educação Física: componente curricular?

Desde a década de 1980, a Educação Física tem despendido esforços na tentativa de tornar-se uma disciplina que se aproxime das características que determinam um componente curricular. Acreditamos que os pensamentos que teorizam uma Educação Física que visa à superação das práticas que objetivam a aptidão física como principal fim dessa disciplina surgem do anseio por mudanças que sejam capazes de auxiliar na tentativa de adequar a prática pedagógica da Educação Física às exigências da escola. Tal processo pode ser visto como uma busca por se igualar às demais disciplinas do contexto escolar (CHARLOT, 2009).

Nessa linha, a EF escolar, na condição de disciplina, tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12).

Dessa forma, necessitamos discorrer sobre alguns acontecimentos que enfatizam a transformação da prática pedagógica da Educação Física escolar e que

estão contribuindo no processo de formação integral dos estudantes, ajudando, assim, na busca por legitimidade desse componente curricular.

Os primeiros movimentos configuradores de uma Educação Física escolar com objetivos sintonizados para a escola e, preocupados com as questões didático-pedagógicas no sentido de desenvolver sujeitos críticos e capazes de aprimorar seus conhecimentos, partem de críticas ao tecnicismo praticado através das tendências higienistas e militaristas, cuja prática desenvolvida através da Educação Física na escola era condicionada a trabalhos rígidos de movimentos pré-definidos de cunho tecnicista.

Apesar de observarmos um grau elevado de importância da Educação Física no período da ditadura militar, essa não se justificava no ambiente escolar por motivos como o desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos com vistas a atender anseios do governo, além de seu caráter científico, baseado nas ciências biológicas. A distância da tendência militarista dos ideais que regem o ambiente escolar é medida por ocorrências como tendo essas aulas orientadas por militares e esportistas e não professores.

Observando a inutilidade pedagógica, para a escola de formação integral ou ampliada, dos métodos tecnicistas via ginásticas e esportes, autores viram na Educação Física escolar a oportunidade de pedagogizar as atividades corporais, melhorar o rendimento dos alunos e ser um dos meios para o ensino das demais disciplinas escolares; assim ela ganhou espaço na escola, mas ainda precisava superar o status de usualidade a que tinha sido submetida a disciplina.

Novas teorias surgiram na defesa de uma metodologia que exalta a liberdade de expressão e incentiva a participação ativa de todos com um modo de inclusão, caracterizado pelo divertimento e cultura corporal, vindas do ambiente extraescolar. O dualismo corpo e mente é combatido pelo entendimento de uma educação de corpo inteiro, tendo o intelecto como constituinte do corpo físico e social (FREIRE, 1989). Essas teorias proporcionaram mudanças que foram se encaminhando mais especificamente às primeiras séries da Educação Básica; contudo não evitam a permanência do esportivismo nas aulas de Educação Física, em se tratando do Ensino Médio. Conforme o artigo 35 da LDBEN n.º 9.394/1996, em que se propõe o Ensino Médio com duração mínima de três anos para sua integralização, verificamos que uma de suas finalidades é: "I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos" (ARAÚJO, 2016, p. 9). Diante do enunciado na legislação, certamente o "aprofundamento dos conhecimentos" possibilita ampliar a visão reducionista do uso dos esportes nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

Com efeito, partindo dessa problemática, juntamente com o anseio de con-

seguir o status de disciplina importante para aquele ensino, auxiliado por necessidades da sociedade contemporânea, a Educação Física, desde a década de 1990, toma como conteúdo, especificamente no Ensino Médio, os temas relacionados ao corpo e sua saúde. Esforços são despendidos na tentativa de diminuir os riscos para a saúde, difundindo conhecimentos nas escolas acerca dos problemas acarretados pela falta de atividade física, alimentação descontrolada e outros temas relacionados à saúde física e mental.

Essa nova tendência contribui, também, no combate às práticas esportivas como único conteúdo da Educação Física, principalmente no que diz respeito ao caráter de rendimento presente nessas práticas. Assuntos relacionados à saúde, como atividade física regular, importância do esporte para saúde física, mental e espiritual, conscientização sobre anatomia e fisiologia, assim como o lazer devem ser abordados com a proposição de elencar a importância desses temas para qualidade de vida. Por sua vez, a relação de todos esses conteúdos com os fatores sociais, tais como a melhoria da autoestima, boa relação interpessoal, autonomia e consciência assumem um papel protagonista (NAHAS, 1989).

Neste momento, percebemos a importância desses temas para a escola. Entretanto, pela abrangência dos assuntos relacionados à saúde, é um conteúdo trabalhado pelas diferentes disciplinas, não sendo especificidade da Educação Física, permanecendo, assim, as buscas por características que sejam capazes de definir essa disciplina enquanto componente curricular.

Constatamos a necessidade de esclarecimento acerca dos conteúdos dessa área para que auxiliassem na organização pedagógica da Educação Física escolar. Partindo do pressuposto de que a Educação Física é uma disciplina que trata dos temas relacionados ao desenvolvimento corporal, inclusive em seus aspectos sociais, emocionais e espirituais, Coletivo de Autores (1992, p. 10) definem como conhecimento que constitui conteúdo da Educação Física, enquanto matéria escolar, a “[...] cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros”.

Muito além de apresentar uma organização curricular, em se tratando dos conteúdos da Educação Física, Soares e seus colaboradores propõem para ela uma proposta pedagógica-metodológica-didática, baseada nos novos desafios da escola brasileira —, o de formar sujeitos críticos — que se intitula crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É mais uma iniciativa que vem somar na busca por legitimidade dessa disciplina na Educação Básica. A sistematização da cultura corporal é necessária na função de inserir os alunos no universo sociocultural de tal maneira que permita a consciência de pertença desses alunos no processo de transformação da socie-

dade presente e futura a partir do conhecimento do processo histórico da humanidade, facilitando, assim, o processo educativo em seus aspectos políticos com relação às manifestações corporais. Movimento que seria de maior valia se estes esforços se manifestassem na prática pedagógica do professor de Educação Física (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Mas o que percebemos é o distanciamento entre o que se defende como teoria e o que se aplica nas escolas³, gerando a constante necessidade de movimentos na busca pela superação desses entraves entre a disciplina de Educação Física e a busca por seu reconhecimento na grade curricular da Educação Básica.

Trata-se da difícil e incontornável problemática da relação teoria-prática, a qual tende a aparecer de forma dicotômica (como paralelas que não se encontram em lugar nenhum do espaço) ou revezando-se em hierarquias ao gosto de modismos próprios ao campo educacional (hora [sic] toda a verdade está na prática, hora [sic] a prática é uma extensão da teoria). (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007, p. 28).

Reforçando os conteúdos defendidos pelo Coletivo de Autores, e em consonância com a Lei n.º 9.394/96 (LDB), no ano de 1998, foram lançados os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, documentos que vêm nortear a prática pedagógica dos professores das diferentes disciplinas e apresentar temas emergentes para o trato no ambiente escolar. Nessa ação, observamos uma igualdade no trato com os diferentes campos do conhecimento ao ser apresentado um conteúdo teórico-metodológico de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, entre elas, a Educação Física.

Os PCN, juntamente com as obras de Coletivo de Autores (1992), Nahas (1989), Kunz (2004), entre outras produções, apresentam caminhos teórico-metodológicos que auxiliam na superação de práticas pedagógicas tecnicistas, esportivistas e acríicas ainda presentes na Educação Física escolar, servindo como norte no anseio por uma transformação na Educação Física com relação à busca por igualdade com os outros componentes curriculares.

Considerações finais

A busca por legitimidade da Educação Física como componente curricular tem gerado outras medidas diferenciadas, mas que caracterizam um avanço no que

se refere à ambição de conquistar seu lugar entre as disciplinas relevantes; por exemplo, a criação do livro didático de Educação Física em alguns Estados brasileiros, do mesmo modo daquele distribuído e utilizado pelas demais disciplinas escolares.

Percebemos avanços significativos através do movimento renovador da Educação Física, porém compartilhamos o pensamento de González e Fensterseifer (2010), ao enfatizar a necessária luta pela transformação constante da Educação Física escolar, tendo em vista a dificuldade de se determinar a prática pedagógica que se encontra avançando, mas não com a mesma velocidade com que se apresentam as produções teóricas e a escola contemporânea.

É importante enfatizar que nesse processo de legitimação como componente curricular devemos levar em consideração as especificidades de cada disciplina; é necessário esclarecer que a prática pedagógica da Educação Física escolar se passa em momentos, ambientes e condições muito diferentes das demais disciplinas do contexto escolar, tendo que haver um entendimento dessa prática para se determinar o grau de importância ou não dessa disciplina. As transformações da Educação Física devem acontecer, tendo em vista sua especificidade, pois o que lhe deu identidade, por mais conturbada que seja, foram as práticas corporais em espaços diferenciados (CHARLOT, 2009).

Quanto à ambição da Educação Física de se tornar um componente curricular através da Lei n.º 9.394/96, artigo 23, 3º parágrafo, PCN e demais produções teóricas, podemos observar que não faltam subsídios para que esse sonho se concretize.

Goethe, poeta alemão, dizia que é preciso tomar cuidado com nossos sonhos de juventude, pois eles poderão se realizar. O nosso, parcialmente, se realizou, sua efetividade depende de nós (ser maior implica em responder por si). Como democratas, devemos acolher a proposição *arendtiana* de que as soluções dependem dos envolvidos. (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007, p. 36).

Buscávamos o mesmo status de disciplina e teoricamente o conseguimos; agora, precisamos entender esse processo e arcar com as consequências. O importante é entender o sentido de ser igual a outras disciplinas para não cairmos em paradigmas que nos aproximariam de algumas características exigidas pela escola e seu sistema, mas que nos distanciariam das nossas especificidades com relação ao espaço de trabalho, metodologia, avaliação, conteúdo e, principalmente, da capacidade de envolver divertimento e felicidade no processo de aprendizagem, sem perder de vista que é possível de se configurar a Educação Física escolar no Ensino Médio através da articulação entre o “fazer com” e o “falar de”.

Notas

- 1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96 – estabeleceu a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica (Artigo 26, parágrafo 3º).
- 2 Livro que apresenta a proposta de Educação Física crítico-superadora, elaborada por um coletivo de autores.
- 3 Quando havia se passado quase quatro anos da publicação de “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, o professor Elenor Kunz destaca com orgulho o impacto com que a obra foi levada à prática em muitas escolas. Nessa ambiência da apreensão da obra, o autor observou dois aspectos: de um lado, a facilidade com que os profissionais brasileiros têm de recriar e redimensionar práticas; em contrapartida, possuem a enorme dificuldade de interpretar e desvelar com profundidade os fundamentos teóricos das práticas. Com efeito, para elucidar um pouco essa dificuldade, propôs a discussão de dois conceitos: emancipação e esclarecimento. (KUNZ, 1999)

Referências

ARAUJO, G. F. *Educação Física e as finalidades educacionais do Ensino Médio: um estudo de caso*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

_____. et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

BRASIL. *Lei n.º 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília, DF, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3. p. 231-246.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FENSTERSEIFER, P. E. *A educação física escolar na escola republicana: o olhar sobre o lugar desse componente curricular após a crise da área na década de 80*. Palestra proferida em 29 de junho de 2015, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

_____; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. *Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, Ijuí, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. *Práticas pedagógicas em educação física: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, E. Entrevista. *Revista Pensar a Prática*, v. 4, n. 1, p. 1-18, 2001. Disponível em: <www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 26 fev. 2016.

_____. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional para a Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 5, n. 10. 1999/1.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LE GOFF, J. Prefácio. In: BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 15-34.

NAHAS, M. V. *Atividade Física, Aptidão Física & Saúde*. Florianópolis: Material Didático, 1989.

NEIRA, M. G. Análise dos relatos que abordam o esporte nas aulas de educação física: indícios de uma mudança paradigmática. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 16, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/ojs/index.php/Eduonline/article/view/68>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

_____; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA, A. B. Planejando a educação física escolar. In: VIEIRA, J. L. L. *Educação física e esportes: estudos e proposições*. Maringá: EDUEM, 2004. p. 25-56.

recebido em 15 mar. 2016 / aprovado em 08 jul. 2016

Para referenciar este texto:

GRUNENVALDT, J. T.; ALVES, E. S.; FÁVERO, G. A Educação Física e o Ensino Médio: pela possibilidade da mediação entre o “fazer com” e o “falar de”. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 39-51, jul./dez. 2016.

Ensino médio no Brasil: diagnóstico e finalidade pedagógica

Secondary education in Brazil: diagnosis and educational purpose

Gislaine de Medeiros Baciano

Doutora em Educação. Coordenadora de Polo de Apoio Presencial da
Universidade nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU, SP – Brasil
gisbaciano@yahoo.com.br

Resumo: Ensino Médio no Brasil: diagnóstico e finalidade pedagógica discute a formação que tem sido promovida nas escolas de Ensino Médio na sociedade brasileira, os desafios e as possibilidades que temos para consolidar a universalização desta etapa da Educação Básica. Por meio de uma vasta pesquisa bibliográfica¹, onde traçamos o histórico, a regulamentação legal, os índices de matrícula, rendimento e evasão, além da discussão sobre a finalidade pedagógica do Ensino Médio, verificamos que, enquanto a legislação permanece dúbia e os especialistas discutem sobre a formação que deve ser promovida, os jovens brasileiros cursam o Ensino Médio em diversas e desiguais condições, prevalecendo precária formação geral e pouquíssima formação técnica.

Palavras-chave: Ensino Médio. Diagnóstico. Possibilidades.

Abstract: High school in Brazil: diagnosis and pedagogical purpose discusses the training that has been promoted in high schools in Brazilian society, the challenges and possibilities that we have to consolidate the universalization of this stage of basic education. Through an extensive literature search, where we trace the history, the legal regulation, enrollment rates, income and evasion, as well as discussion of the pedagogical purpose of high school, found that while the legislation remains dubious and the experts discuss the training should be promoted, the Brazilian youth coursing the secondary school in diverse and unequal conditions prevailing precarious general training and very little technical training.

Key words: High School. Diagnosis. Possibilities.

Diagnosticando o Ensino Médio no Brasil

O Ensino Médio se consolidou no Brasil apenas no século XX. Na primeira metade do século, ele se destinava à formação das elites dirigentes do país e ao ingresso no Ensino Superior, restringindo-se a uma camada muito específica da população. Nos anos de 1970, sob o governo do regime militar, adquiriu o caráter de profissionalização, preconizando a formação técnica. Em 1982, a Lei n.º 7.044 revogou o aspecto universal e compulsório da Educação Profissional, embora não a tenha extinguido (BRASIL, 1982).

Na segunda metade do século XX, cresceu a demanda por vagas no Ensino Médio e novas parcelas da população tiveram acesso a esta etapa da escola. Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 (BRASIL, 1996), ainda em vigor, foi estabelecida a meta de universalização da Educação Básica, compreendendo até o Ensino Médio. No Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência (BRASIL, 2014), percebemos que ainda estamos bastante distantes de tal universalização, já que em 2014 apenas 82,6% dos jovens de 15 a 17 anos estudavam e somente 61,1% estavam matriculados no Ensino Médio. Além de termos quase 1/5 dos jovens sem estudar, temos aproximadamente 2/5 dos jovens que estudam com defasagem idade-série, ou seja, frequentam a escola, mas estão em etapas de escolarização aquém do Ensino Médio. Dos anos de 1990 para cá, muitos documentos que regulam o funcionamento do Ensino Médio e da Educação Profissional foram emitidos. Estudamos alguns deles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394 (BRASIL, 1996), Decreto n.º 2.208 (BRASIL, 1997), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998), Decreto n.º 5.154 (BRASIL, 2004), Lei n.º 11.741 (BRASIL, 2008), Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (BRASIL, 2009), as atuais DCNEM (BRASIL, 2012) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Nesses documentos e programas, de modo geral, prevalece a permissividade para a dicotomia de formação propedêutica e profissionalizante. Discute-se muito, mas não se tem clareza de uma finalidade para o Ensino Médio. A exemplo do que se expressa no artigo 12 das DCNEM (BRASIL, 1998), com relação à formação que deve ser promovida no Ensino Médio: “Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional”.

Contrariamente, concebemos que sequer essa etapa da Educação Básica tem um princípio pedagógico claro e bem definido. Se o caráter elitizado que o Ensino Médio possuía nos anos de 1920 e 1930 ou sua profissionalização compulsória nos anos de 1970 são tão discutíveis, uma coisa é certa: estes foram os únicos mo-

mentos em que o Ensino Médio teve uma proposta pedagógica e uma finalidade claras. Até o presente momento, não conseguimos localizar nos documentos em vigor a função específica do Ensino Médio, colocada de forma clara.

Finalidade pedagógica do Ensino Médio

Muitos pesquisadores (SAVIANI, 2007; NOSELLA, 2002, 2011, 2015; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; DUBET, 2003, 2008) têm discutido se no Ensino Médio deve-se dar ênfase à formação geral ou à formação profissional. No caso da Educação Profissional, discute-se se essa deve ser integrada, subsequente ou sequencial ao Ensino Médio regular.

Segundo a Lei n.º 11.741 (BRASIL, 2008), a Educação Profissional de nível técnico pode ser ofertada articulada ao Ensino Médio regular, de modo concomitante ou sequencial. A oferta de Ensino Profissional técnico articulado ao Ensino Médio se refere aos casos em que os alunos cursam os dois sob uma mesma matrícula numa mesma instituição ou em matrículas distintas, em instituições de ensino diferentes, mediante convênios de intercomplementaridade, buscando o planejamento e o desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. Quando o aluno cursa o Ensino Médio regular e a Educação Profissional técnica sob matrículas diferentes e currículos independentes se enquadra no modo concomitante. E quando o aluno cursa a Educação Profissional técnica após a conclusão do Ensino Médio regular se trata do modo sequencial.

Conforme a Lei n.º 11.741 (BRASIL, 2008), a Educação Profissional de nível técnico deve permitir diferentes itinerários formativos. Embora no artigo 36 esteja previsto que pode ocorrer a preparação para o exercício de profissões técnicas durante o Ensino Médio desde que seja atendida a formação geral do educando, a trajetória do Ensino Médio no Brasil nos informa que, muitas vezes, quando a legislação permitia essa articulação ocorria a prioridade da formação técnica em detrimento da formação geral. Concebemos que também esta lei permite a multifunção do Ensino Médio e, conseqüentemente, a desigualdade de condições e formações.

O Parecer CNE/CEB n.º 5 (BRASIL, 2011), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, afirma:

Estas diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para

todos os estudantes do ensino médio. Esta orientação visa à construção de um ensino médio que apresente uma unidade e que possa atender à diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2011, p. 12).

No mesmo parágrafo em que se pretende superar a tradicional dicotomia do Ensino Médio (preparar para o mercado de trabalho ou para o vestibular) e que preconiza que o Ensino Médio deve oferecer uma formação integral e deve apresentar uma unidade, é abordada também a oferta de diferentes formas de organização curricular, como se uma coisa fosse pré-requisito para a outra, quando, na verdade, podem até ser contraditórias.

Esse trecho salienta o embaraço e a ambiguidade dos legisladores acerca de definições para o Ensino Médio, que se evidenciam até mesmo nos textos oficiais. Para tentar dissipar o nevoeiro de dúvidas acerca do Ensino Médio, os legisladores recorrem a determinações quantitativas, definindo números de horas/aula diferentes para as diferentes modalidades do Ensino Médio.

Como desdobramentos desse Parecer, foram sancionadas as Resoluções CNE/CBE n.º 2 (BRASIL, 2012a), e n.º 6 (BRASIL, 2012b), que definem Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio, respectivamente. De acordo com essas resoluções, o Ensino Médio regular deve durar pelo menos 3 anos, com uma carga horária mínima de 2.400 horas. Já o Ensino Médio noturno, como requer uma carga horária diária menor, deve ser acrescido de mais um ano para garantir a carga horária total de 2.400 horas. E, no caso do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a carga horária mínima é de 3.200 horas, que podem ser organizadas em três anos, com uma carga horária diária maior ou com o acréscimo de mais um ano.

Ao se abordar a questão de formação integral, adentra-se à discussão sobre educação integral, escola em tempo integral e – no caso do Ensino Médio – também Ensino Médio Integrado.

Educação integral, originalmente esta expressão se refere ao conceito de educação omnilateral, desenvolvido por Marx e Engels (MARX; ENGELS, 1983, 2004). Educação integral está associada à formação do homem em sua integralidade, implicando a educação intelectual, os exercícios físicos e a educação tecnológica. Portanto, trata da educação que busca formar o indivíduo em suas múltiplas dimensões: física, intelectual e profissional. A educação integral

[..] se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009a, p. 16).

Embora a gênese da educação integral trate do tipo de formação que se propõe, aqui no Brasil, as propostas de educação integral, muitas vezes, evocam a discussão sobre educação em tempo integral ou escola em tempo integral, que se referem à ampliação da carga horária na escola (BRASIL, 2009a). Segundo Galian e Sampaio (2012), ainda que os dois temas possam estar associados, é preciso discernir entre os dois conceitos, pois nem sempre a extensão do tempo na escola (educação em tempo integral) garante a educação integral: a formação integral do indivíduo. Além dessas duas modalidades de educação temos também o Ensino Médio Integrado, que trata da oferta de Ensino Médio regular – educação geral – articulado com a educação técnica de nível médio.

A extensão do tempo de permanência na escola pode ocorrer sem um projeto pedagógico consistente. Para que a educação em tempo integral corresponda a uma formação integral, além da questão temporal, é preciso rever o currículo e, de fato, promover uma instrução em múltiplas direções, oferecendo atividades diferenciadas, ligadas à arte, cultura e cidadania, atividades ao ar livre e contato com a diversidade presente na cidade e na natureza (ARAÚJO; COELHO; SIQUEIRA, 2014). [

Concebe-se que as políticas públicas para o Ensino Médio podem até visar à educação integral, mas que as atuais práticas escolares, observadas nas escolas públicas ainda estão muito longe desse objetivo, embora já existam algumas escolas de tempo integral que buscam promover tal formação. Pois estão surgindo no Brasil escolas de Ensino Médio em tempo integral e escolas de Ensino Médio Integrado, onde a carga horária é expandida e a formação técnica não compromete a formação geral. O que pode constituir uma alternativa viável para a realidade dos jovens brasileiros. Observa-se abaixo as concepções de alguns autores sobre a formação que deve ser promovida no Ensino Médio.

Para Saviani (2007), no Ensino Médio não é suficiente ter o domínio dos elementos básicos e gerais do conhecimento que é fruto e simultaneamente concorre para o processo de trabalho na sociedade. O autor concebe que no Ensino Médio deve se explicitar como o conhecimento teórico, a ciência, a potência espi-

ritual se transformam em potência material por meio do processo de produção. Para tanto, na formação oferecida durante o Ensino Médio não deve haver apenas o domínio teórico sobre as maneiras de articulação do saber teórico com o processo produtivo, mas também o domínio prático.

Assim, para Saviani (2007), nas escolas de Ensino Médio deve haver laboratórios, oficinas em que os alunos possam realizar experiências e possam experimentar os processos práticos básicos da produção. Não que deva ocorrer na escola a especialização tal como se dá no processo produtivo em si. Trata-se de possibilitar aos alunos dominar os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas nos múltiplos processos produtivos. Uma noção mais geral sobre os fundamentos dos modos de produção e não o treinamento em técnicas produtivas específicas.

Saviani (2007) defende a universalização de um Ensino Médio de formação geral como formação necessária a todos, independentemente das ocupações que cada um venha a desempenhar na sociedade. Um Ensino Médio diametralmente oposto à proposta de um Ensino Médio profissionalizante, em que a especialização oferecida consiste no treinamento específico de determinada habilidade descontextualizada de seus fundamentos e desarticulada em relação ao conjunto do processo produtivo.

Para Nosella (2011), inexistem propostas curriculares consistentes para esta etapa da Educação Básica. O autor defende um Ensino Médio regular público de qualidade, com amplo espectro cultural, não assistencialista, que proporcione a todos os jovens as bases necessárias para ser um cidadão pleno e refletir sobre seu futuro profissional. Que possibilite às famílias dos jovens estudantes sobreviver sem sua contribuição pecuniária imediata e que ofereça o contato com bens, espaços e acervos culturais diversos.

Nosella (2015) defende a reforma do Ensino Médio público regular, precognizando o Ensino Médio unitário contra as políticas de fragmentação e profissionalização que têm sido adotadas. Ao reivindicar o Ensino Médio unitário, Nosella (2015) não está se referindo ao Ensino Médio Integrado. Embora não proponha nenhuma receita curricular específica, o autor faz uma objeção à profissionalização massiva dos jovens das classes trabalhadoras em detrimento da formação de caráter geral e desinteressada. Faz um apelo contra o caráter imediato e utilitarista que predomina nas escolas profissionalizantes, contra a onda crescente de profissionalização dos jovens.

Refletindo sobre a formação que deve ser promovida na escola para os jovens, Dubet (2004) evoca uma discussão muito interessante: sobre o prestígio social que se conferem às diversas formações e o sistema de orientações dos indivíduos conforme seus desempenhos na escola regular. Salienta que os alunos menos bem-

sucedidos no sistema escolar são coagidos a se identificarem com seu fracasso, acumulados após anos de dificuldades geradas por orientações que os conduzem para trajetórias escolares tidas como indignas. Dubet (2004, p. 551-552) diz:

O mais estranho é que, com muita frequência, essa indignidade escolar, que parece normal para os conselhos de classe, não significa que essas trajetórias sejam ruins ou inúteis, como no caso do ensino profissional. Pode-se, porém, considerar justa uma escola que pratica a orientação negativa, que manda os alunos para as formações técnicas e profissionais não em função de suas competências, mas em função de suas incompetências nas únicas disciplinas julgadas dignas e valorizadoras?

São efetivamente indignas as formações profissionais e técnicas? Esse é um aspecto muito relevante quando se discute a formação que deve ser promovida no Ensino Médio, porque aqui no Brasil, por exemplo, há uma dicotomia histórica entre formação propedêutica e profissionalizante. Desvaloriza-se muito a formação profissional e técnica e defende-se muito o Ensino Médio de formação geral (SAVIANI, 2007; NOSELLA, 2002, 2011, 2015), mas o que tem ocorrido é que todos os anos milhares de jovens saem das escolas públicas de Ensino Médio regular com uma formação geral precária (PERIPATO, 2005; ASSIS, 2010), com um diploma com pouca utilidade social (BACIANO, 2011) e sem nenhuma formação profissional. E uma minoria de jovens favorecidos socialmente sai de escolas de Ensino Médio regular e também das escolas profissionais e técnicas com uma formação geral e/ou profissional mais consistentes e perspectivas relativamente mais palpáveis de ingressar no Ensino Superior ou no mercado de trabalho e, conseqüentemente, de inserir-se na esfera do consumo (DUBET, 2008).

Ocorre uma injustiça clara quando se tende a conduzir os filhos das famílias socialmente desfavorecidas para as ocupações não qualificadas, concebe Dubet (2004), referindo-se ao encaminhamento dos alunos malsucedidos no sistema escolar regular para as formações profissionais e técnicas na França. O autor destaca que é preciso repensar alguns aspectos. Além da estigmatização e desvalorização dos indivíduos malsucedidos no sistema escolar, que é cruel e inútil, pontua que é preciso questionar e rever o papel educativo da escola, bem como a valorização do Ensino Técnico e Profissional, pois, apesar de não gozarem de prestígio social, essas formações são úteis. Para ele, “[...] do mesmo modo que a cultura escolar leva frequentemente à desvalorização do ensino técnico e profissional, ela considera muitas vezes que essa atividade educativa é indigna [...]” (DUBET, 2004, p. 552).

Pela forma como Dubet (2004) expõe a realidade do sistema educacional francês, entende-se que os alunos considerados fracassados no ensino regular são conduzidos para as formações técnicas e profissionais que são desvalorizadas e consideradas como indignas lá.

No Brasil, além da tradicional discussão sobre o caráter educativo da escola, sobre a formação que deve ser promovida no Ensino Médio, a situação parece ser ainda mais delicada que na França. Aqui presenciamos, no âmbito dos debates, a desvalorização do Ensino Técnico e Profissional em detrimento da supervalorização do Ensino Médio regular de alta cultura (SAVIANI, 2007; NOSELLA, 2002, 2011, 2015). Poucos autores defendem a educação técnica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Mas, como foi dito acima, a realidade do Ensino Médio regular brasileiro é de uma formação geral precária e pouquíssima formação técnica e profissional (INEP, 2012), [que ocasiona em expectativas muito limitadas de inserção e participação social (BACIANO, 2011).

Aqui, parece que a discussão está num estágio anterior ao da França, pois enquanto lá a perspectiva para os alunos malsucedidos na escola regular é de inserção na educação técnica e profissional, no Brasil apenas 2,97% dos jovens têm acesso a tal formação (INEP, 2012). Parece precipitado julgarmos se seria prejudicial a oferta de formação técnica e profissional de nível médio sem vivermos de forma concreta essa possibilidade.

Por enquanto, a realidade do nosso país é a prevalência da crítica à formação técnica e profissional e de promoção de precária formação geral. Portanto, parece plausível reavaliarmos a valorização do Ensino Técnico e Profissional, pois se a maioria dos jovens brasileiros cursa o Ensino Médio na modalidade regular em escolas públicas e se inserem no mercado de trabalho em condições precárias (CONSTANZI, 2009), as vagas dos cursos técnicos de nível médio são oferecidas na rede privada ou então na rede pública com processo seletivo muito competitivo (INEP, 2012). Portanto, as vagas de Ensino Técnico, além de poucas, são ocupadas pelos alunos cujas famílias têm condições de pagar uma escola, ou então por jovens que têm os melhores desempenhos no ensino regular. Portanto, não parece que quem cursa o Ensino Técnico no Brasil esteja em situação inferior de formação, pelo contrário, parecem estar em vantagem em relação aos demais jovens das escolas de ensino regular, inclusive porque os índices mostram que os alunos do Ensino Técnico apresentam melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (TOKARNIA 2016), que visa à avaliação da formação geral.

A educação escolar constitui uma utilidade individual significativa porque cada ano de estudo pode abrir uma oportunidade no mercado de trabalho, ou mesmo acrescentar uma percentagem de salário. Dubet (2008) alerta que esse

raciocínio pode ser acusado de obedecer à lógica ultraliberal de submeter a formação ao emprego, enquanto ele concebe isso como um contrassenso, já que

[...] é a indiferença a esse problema, ainda que disfarçada pelas virtudes da gratuidade cultural, que entrega uma parte crescente da juventude à brutalidade do mercado de trabalho enquanto os mais favorecidos multiplicam as estratégias e os recursos que possibilitam otimizar a rentabilidade de seus estudos. (DUBET, 2008, p. 103).

Não se trata de fazer apologia ao utilitarismo ou ao liberalismo, mas de considerar as condições concretas de existência, de perceber a realidade e não ser conivente com as perspectivas limitadas de integração social com que muitos jovens concluem o Ensino Médio. É comum dizer-se que os estudos são globalmente úteis e protegem contra o desemprego, mas essa afirmação é muito generalizante e não considera os diferenciais de utilidade entre as diferentes formações. Jovens com diferentes formações no Ensino Médio têm diferentes perspectivas de integração social. A preocupação com a rentabilidade individual dos percursos escolares, com a utilidade das formações, enseja o projeto de uma escola justa que busca assegurar a igualdade individual das oportunidades e combater a inserção profissional precoce de milhares de jovens todos os anos.

Ao propor a discussão do papel educativo da escola, Dubet (2004) pontua que quando a escola deixa de ser um privilégio de uma elite bastante restrita, que se formava exclusivamente para ingressar no Ensino Superior e ser a classe dirigente da sociedade, quando acolhe as massas, proporcionando-lhe uma escolaridade mais longa e acolhendo jovens das mais diversas situações sociais, tem de repensar seu caráter educativo. Segundo ele,

É preciso então perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além, nas atividades culturais e esportivas, na organização da própria vida escolar, no atendimento aos alunos fora da classe. (DUBET, 2004, p. 552)

Para Dubet (2004), quando ocorre a quase universalização do Ensino Médio, é preciso pensar que a formação a ser promovida precisa incluir conteúdos, cultura, esporte e, se necessário, também a educação técnica. Concebe que a formação deve ser ampliada, que todos devem ter direito a ela sem serem julgados por seu desempenho escolar, sendo tratados como sujeitos em evolução e não como concorrentes em disputa.

Embora não seja favorável a ele, Dubet (2004) pontua que se optar-se pela manutenção do modelo meritocrático, é preciso ter consciência de seus limites e contradições, percebendo que esse modelo de justiça escolar é difícil de ser realizado, e precisa ser aperfeiçoado porque anula outros princípios de justiça igualmente desejáveis. Nesse sentido, ele defende a articulação de outros princípios de justiça com o modelo meritocrático, propõe a dose de discriminação positiva, a igualdade distributiva das oportunidades e a garantia do acesso a bens escolares fundamentais: um mínimo escolar, uma cultura comum, além da preocupação com a utilidade dos diplomas, entendida aqui como possibilidades de mesma formação ou de formações igualmente rentáveis para todos os jovens.

Assume-se aqui um ponto de tangência com Dubet (2004) com relação à discriminação positiva, à proposição da igualdade distributiva das oportunidades, à garantia da cultura comum e à defesa de um Ensino Médio único para todos os jovens, como forma de perceber que hoje temos jovens com múltiplas realidades sociais na escola e que precisamos oportunizar, por meio das escolas, que, independentemente das desigualdades de origem, tenham condições mais igualitárias de formações e carreiras, buscando reduzir tanto quanto possível as desigualdades escolares e suas consequências sobre as experiências sociais juvenis.

Pensando as condições brasileiras a partir dos dados estatísticos já mencionados, pondera-se que, para que possamos oferecer formações mais igualitárias, é preciso primeiro conceber a educação de qualidade como direito de todos. Se isso existisse de fato, poderíamos eliminar a meritocracia do sistema escolar, porém, sem essas condições, muitas vezes ela ainda se faz presente como possibilidade de projeção sociocultural da juventude.

Para que a escola seja mais justa, Dubet et al. (2012) concebem que é preciso não só alterar seu funcionamento, no que tange à extinção da meritocracia, como relativizar a influência das qualificações escolares, para que estas “[...] não determinem a totalidade dos percursos dos indivíduos (DUBET et al., 2012, p. 67)”. Para isso, seria necessário permitir que outros processos de formação, orientação e seleção se tornassem critérios de acesso às oportunidades de ingresso na universidade, de colocação no mercado de trabalho e de inserção e participação social. Tirando, assim, o monopólio do sistema escolar de definir o mérito e o valor dos indivíduos.

Para poder consumir, sentir-se socialmente inseridos e participativos, numa sociedade de consumo como a nossa, os jovens precisam de dinheiro. Desconsiderando o caso dos jovens que são sustentados pelos pais, para poder ter dinheiro, os jovens, se não optarem pela via da marginalidade, precisam trabalhar e no mercado de trabalho contemporâneo os diplomas e a meritocracia prevalecem como critérios de seleção, assim como na escola.

Concebe-se que a seleção, quer para o ingresso na universidade, quer no mercado de trabalho ou na sociedade, deve considerar mais que o domínio de conteúdo ou posse de capital econômico; deve avaliar também habilidades, atitudes, valores e expressão (DURAND, 2000; ZARIFIAN, 2003). Nesse aspecto, o mundo do trabalho parece estar à frente da escola e da sociedade em si. Enquanto para ambas prevalecem o julgamento e quesito de seleção principalmente pelos aspectos cognitivo e econômico, para o mundo do trabalho a avaliação do indivíduo já é mais abrangente, contemplando também aspectos subjetivos, permitindo a valorização do indivíduo não só por aquilo que sabe ou possui, mas também pelo que é, por suas atitudes, valores e expressão.

No mundo do trabalho, é muito presente atualmente a avaliação por competências, pois se entende que uma competência envolve a “CHAVE” – Conhecimento, Habilidades, Atitudes, Vontade e Expressão (MACARENCO; DAMIÃO, 2008). Muitas empresas procuram selecionar sujeitos muito mais por critérios subjetivos, como atitudes, vontade e expressão, pois consideram que é mais importante selecionar colaboradores com uma postura que se afine à cultura organizacional do que com conhecimentos. Nesse sentido, é prática corrente hoje que as empresas contratem colaboradores pelos aspectos subjetivos já mencionados e ofereçam a formação cognitiva, havendo grandes investimentos em educação corporativa.

Há uma grande oferta de qualificação profissional, oferecida tanto pelo governo (ProUni, Projovem, Pronatec, etc.) como pela iniciativa privada (educação corporativa), pela iniciativa público-privada (Sistema S) e também pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), mas pesquisas mostram que muitos jovens que participam dos programas de qualificação profissional depois não conseguem colocação no mercado de trabalho ou não conseguem na área de formação (TARTUCE, 2007; GERALDO, 2010). Entende-se que, muitas vezes, a dificuldade de inserção profissional não ocorre por falta de conhecimentos ou habilidades, mas por falta de atitudes, vontade e expressão adequadas ao mercado de trabalho.

Defende-se aqui a oferta de Ensino Médio regular integrado à educação profissional e em tempo integral (FRIGOTTO; CIAVATTA 2011), e na perspectiva da educação integral, oferecendo um currículo mínimo comum (DUBET, 2008), que seja articulado com as demais formas de avaliação conteudista vigentes na nossa sociedade, portanto nivelado com o ENEM e vestibulares de modo geral, formação profissional técnica, sem seletividade para ingresso e na área escolhida por cada jovem e, ainda, atividades diversificadas relacionadas ao âmbito da cultura e do esporte como regra geral, como diretriz única de formação de nível médio para todos os jovens, de todos os grupos sociais, quer na escola pública, quer na escola privada.

Considerações finais

Partindo das metas contidas no Plano Nacional de Educação para o Ensino Médio (BRASIL, 2014) e dos índices atuais, identificamos a persistência do desafio de trazer cerca de 1/5 dos jovens para a escola e também de melhorarmos a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio, diminuindo a defasagem idade-série até conseguirmos extingui-la.

Se conseguirmos trazer aqueles jovens que estão fora da escola para seu interior, a melhoria da taxa líquida de matrícula no Ensino Médio será processual e estaremos mais próximos de cumprir a meta dentro do prazo, que é o ano de 2024. Parece que a maior dificuldade se refere ao ingresso e permanência dos jovens na escola. Primeiro porque a meta relacionada à universalização do atendimento escolar da população de 15 a 17 anos tem como prazo este ano. E depois porque, como observam Neri e Oliveira (2013), a alta taxa de evasão dos jovens de 15 a 17 anos do sistema escolar tem como principais causas não questões de oferta, mas de interesse dos jovens de permanecer no sistema escolar.

Nesse sentido, e considerando toda discussão sobre a finalidade pedagógica do Ensino Médio que há em nosso país, parece que educação integral pode constituir uma possibilidade consistente para buscarmos alcançar tais metas, já que visa desenvolver o ser humano em múltiplos aspectos, implicando educação intelectual, os exercícios físicos e a educação tecnológica (MARX; ENGELS, 1983, 2004), e talvez possa tornar a formação escolar mais significativa para os jovens. Assim, vislumbra-se o Ensino Médio em tempo integral e na modalidade de educação integral como um caminho rumo à universalização do Ensino Médio e da Educação Básica.

Entretanto, entende-se que a promoção de uma formação integral dos jovens depende da mudança dos princípios que orientam as políticas educacionais, da mudança do funcionamento da escola e sua estrutura, de mudança do currículo, mudança dos métodos avaliativos dentro e fora da escola.

Nota

- 1 Este artigo é um excerto da tese de doutorado intitulada: “Ensino médio: as influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do ensino médio”, de minha autoria (BACIANO, 2015). E, pelas limitações técnicas de um artigo não é possível expor os dados estatísticos aqui.

Referências

ARAÚJO, Vania Carvalho de; COELHO, Geide Rosa; SIQUEIRA, Luziane de Assis Paula. *Educação em Tempo Integral na Educação Infantil*: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-18, 2014.

ASSIS, David Anderson Romeros de. *Escolhas de vida e representações sociais da universidade entre jovens ex-alunos da escola pública*. 2010. 161f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.

BACIANO, Gislaíne de Medeiros. *Ensino médio: realidade e expectativas juvenis*. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

_____. *Escola e vida: as influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos o ensino médio*. 2015. 166 f. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 03/1998*. Relator: Almir de Souza Maia. 30 ago. 1998. Disponível em: < http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_1998.pdf>. Acesso em: 22 set 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 05/2011*. Relator: José Fernandes de Lima. 04 mai. 2011. Disponível em: < http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf >. Acesso em 10 set 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução 02/2012*: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012 a. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?url=http://portal.mec.gov.br/index.php?option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9864%26Itemid&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=46QgVJWFF-7asAS50IGQAg&ved=0CBoQFjAB&usg=AFQjCNEAgW9O6rxw18QqDvs6ZXSy7-63tg>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução 06/2012* – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012b. Disponível em: – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. *Decreto Federal n.º 2.208, de 17/04/1997*: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm>. Acesso em: 7 jun. 2010.

_____. *Decreto Federal n.º 5.154, de 23/07/2004*: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 7 jun. 2010.

_____. *Lei Federal n.º 7.044, de 18/10/1982*: Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2010.

_____. *Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996*: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2010.

_____. *Lei Federal n.º 11.741, de 16/07/2008*: Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 19 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2009a. (Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. *Programa Ensino médio inovador*: Documento Orientador. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. *Planejando a próxima década*: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016.

CONSTANZI, Rogério Nagamine. *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Brasília: OIT, 2009. Disponível em: www.oitbrasil.org.br/topic/decent_work/doc/news_9.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2010.

DUBET, François. *Desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, set./dez.2004, p.539-555

_____. *O que é uma escola justa?* A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 22-70

DURAND, Thomas. L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, v. 127, n. 1, p. 84-102, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, p. 619-638, 2011.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GERALDO, Aparecida das Graças. *Os egressos do PROUNI e cotas no mercado de trabalho*: uma inclusão possível. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

INEP. *Simopses estatísticas da educação básica*. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopses-sinopses>>. Acesso em: 20 mai 2014.

MACARENCO, Isabel; DAMIÃO, Maria de Lourdes Zamora. *Inclusão da Chave como estratégia na gestão de pessoas*. 2008. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/2008/artigos/137_0.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

MARX, Karl. *Salário, preço e lucro*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____.; ENGELS, Friedrich. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

NERI, Marcelo; OLIVEIRA, Luis Felipe Batista de. Frequência escolar entre 15 e 17 anos: fluxo e motivação. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. *De olho nas metas 2012*: Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. São Paulo, 2013. p. 104-112.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./dez. 2011.

_____. Ensino médio: unitário ou multiforme. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015.

_____. *Qual compromisso político?* Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

PERIPATO, Roberta Montefusco. *O que vai ser quando crescer? A subjetividade e as trajetórias dos sujeitos recém-formados no ensino médio*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. *Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo*. 2007. 441 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOKARNIA, Mariana. *Enem: federais, militares e técnicas são as escolas públicas mais bem avaliadas*. Disponível em:< <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/enem-federais-militares-e-tecnicas-sao-publicas-com-melhor-desempenho>>. Acesso em: 05 out. 2016.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac, 2003.

recebido em 14 mar. 2016 / aprovado em 08 jul. 2016

Para referenciar este texto:

BACIANO, G. M. Ensino médio no Brasil: diagnóstico e finalidade pedagógica. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 53-67, jul./dez. 2016.

Ensino médio politécnico: a experiência do Rio Grande do Sul

Polytechnic High School: the Rio Grande do Sul experience

Jose Clovis de Azevedo

Professor e Pesquisador do Centro Universitário Metodista IPA.
Docente no Programa de Mestrado em Reabilitação e Inclusão.
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
Secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (2011-2014).
clovisazevedo45@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo a discussão da Reforma do ensino médio, implantada no período 2011-2014, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. A análise parte do pressuposto que a Reforma integra uma política educacional elaborada a partir do diagnóstico dos resultados negativos do ensino médio ao longo dos últimos anos e dos novos instrumentos legais disponíveis a partir da década passada. O material utilizado para o estudo foram os documentos legais, as normativas e orientações da Secretaria, os dados de reprovação e abandono, e os elementos de duas pesquisas que investigaram a experiência. O referencial teórico da Reforma é expresso nos conceitos de politécnica, trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, gestão democrática, trabalho coletivo, pesquisa como princípio pedagógico e avaliação emancipatória. A análise busca identificar os conflitos, as contradições na implantação da política, bem como os avanços alcançados e as potencialidades da Reforma como possibilidades para responder aos desafios do ensino médio.

Palavras-chave: Ensino médio. Reforma curricular. Politécnica. Trabalho.

Abstract: This article has as object of study the discussion of the high school reform, implanted in the period 2011-2014, in the State Education Network of Rio Grande do Sul. The analysis assumes that the reform integrates an educational policy drawn from a diagnosis of the high school negative results over the past years and of the new legal instruments available from the past decade. The material used for the study were the legal documents, regulations and guidelines of the Education Department, data on failure and dropout and elements of two research who investigated the experience. It is situated the theoretical framework of reform, expressed in the concepts of polytechnic, work as an educational principle, interdisciplinary, democratic management, collective work, research as a pedagogical principle and emancipatory evaluation. The analysis seeks to identify conflicts, contradictions in implementing the policy, as well as the progress made and the potential of reform as possibilities to address the high school challenges.

Keywords: High School. Curriculum Reform. Polytechnic. Work.

Introdução

Neste trabalho vamos localizar as condições em que foi implantada a Reforma Curricular no ensino médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (REE-RS); situaremos a política educacional da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS) na gestão 2011-2014, as mudanças legais ocorridas na década passada, verificando o diagnóstico realizado e analisando os conceitos teóricos orientadores da Reforma. As referências conceituais situam-se em contribuições de pesquisas que investigam a temática educação e trabalho.

Nos dispositivos legais, foram passos importantes a criação do Fundeb e a sua regulamentação (BRASIL, 2007), bem como o Decreto n.º 5.154 (Brasil, 2004), que revogou o Decreto n.º 2.208 (BRASIL, 1997), o qual estabelecia formalmente a segregação e o dualismo entre educação profissional e formação geral. O Decreto de 2004 teve seu conteúdo absorvido pela Lei n.º 11.741 (BRASIL, 2008), definindo a possibilidade de integração entre educação profissional e educação geral, aprofundando o debate sobre a necessidade de superar a tradição dual da educação brasileira. Na sequência, foram homologadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), que estabeleceram novos patamares conceituais para a organização desta etapa da educação básica.

O diagnóstico da Seduc-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2012) apontava um quadro negativo nos resultados do ensino médio (EM), reproduzindo a situação nacional desse nível de ensino. Ou seja, altos índices de evasão e repetência, desinteresse dos jovens pelos estudos propostos pelos currículos, e um grande número de indivíduos na idade própria do EM fora da escola. Segundo Kuenzer (2009), os resultados quantitativos negativos expressam elementos de contradições qualitativas dos currículos do EM. O desinteresse da juventude é decorrente de uma política educacional e de um modelo curricular descolado da realidade social, que não dialoga com os contextos culturais e as expectativas da juventude contemporânea. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012). Os currículos convencionais e as práticas pedagógicas que caracterizam a escola tradicional não alcançam a pluralidade da nossa juventude. Tratados como massa homogênea, “[...] sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe” (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Frente a esse quadro, a Secretaria estabeleceu como objetivo enfrentar o fracasso escolar apresentado pela Rede há mais de três décadas. Segundo Azevedo e Reis (2014), visto no seu conjunto, ao longo de trinta e cinco anos, os dados são alarmantes. Em 1975, o índice de aprovação foi de 82,21%, tendo uma curva

descendente nas décadas seguintes, ficando quase sempre abaixo de 80%, e tendo chegado a 66,1% em 2010.

Novo desenho curricular

A Reforma Curricular alicerçou-se nos seguintes princípios norteadores: planejamento coletivo, articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza; ciências humanas; linguagens; matemática), trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, avaliação emancipatória e politecnicidade como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011). A reforma enfatizou ainda a qualidade com permanência e aprendizagem, redução da repetência e do abandono. Como um dos pressupostos para a qualidade houve o aumento do tempo escolar, pois, segundo Costa (2008, p. 85-86), qualidade implica também “[...] aumentar o tempo dedicado ao aprendizado, melhorar a assiduidade e aumentar o número de horas-aula do nível atual de 3-4 horas para 5-6 horas por dia”. A carga horária do EM aumentou de 2.400 para 3.000 horas. O EM foi organizado em três modalidades: o ensino médio politécnico, não profissionalizante; a educação profissional integrada, profissionalizante; e o normal (magistério).

A nova estrutura curricular implantada define-se como interdisciplinar e tem a pesquisa como princípio pedagógico e o Seminário Integrado (SI) como novo espaço. Um de seus principais objetivos é evidenciar os vínculos do currículo com as novas categorias e princípios emanados do CNE (2012). O SI constitui-se como espaço e tempo destinado à articulação interdisciplinar e a socialização dos temas desenvolvidos pelos projetos de pesquisa, elaborados a partir das áreas do conhecimento. É o local, o momento onde educador e educando exercitam o aprendizado da pesquisa, aprendem o método e a operacionalização da investigação, elaboram e comunicam os resultados para seus pares. É o novo espaço curricular onde pesquisa e ensino articulam-se com ações pedagógicas, colocando os conteúdos programáticos em diálogo com a vida, investigada em suas dimensões reais. O educando como protagonista e sujeito na construção do conhecimento pode, pelo exercício da investigação, começar a forjar os contornos de seu projeto de vida: construindo sua autonomia intelectual; localizando-se como cidadão; identificando-se socialmente e com determinados campos do conhecimento; conhecendo o funcionamento de setores da sociedade que lhe despertam interesse; e delineando suas possibilidades profissionais, seja na profissionalização imediata ou em nível superior.

A Reforma foi implantada de forma gradativa. Iniciou com as turmas do primeiro ano em 2012, segundos anos em 2013 e terceiros anos em 2014, alcançando a totalidade do EM. A implantação gradativa teve como objetivo o acúmulo progressivo de novas experiências, onde as práticas de cada ano subsidiaram os anos subsequentes, aprofundando as ações pedagógicas à luz das novas concepções que orientaram as mudanças.

Segundo a Seduc-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011), o objetivo foi partir da realidade dos alunos, abrindo caminhos, construindo trajetórias para a inserção social e profissional da juventude nesta fase de difícil transição para outro patamar do ciclo da vida. “No último degrau da Educação Básica, os dilemas que marcam a transição para outro patamar do ciclo da vida ficam mais evidentes” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 375). O desafio é responder aos dilemas da juventude ao final da educação básica.

A nova concepção curricular buscou superar o modelo pedagógico, a organização curricular e as bases epistemológicas que orientam as práticas tradicionais. Segundo Barbosa (2009), há concepções e práticas que não dialogam com o universo social e cultural vivido pela juventude e, muito menos, com os avanços científicos e tecnológicos do nosso tempo (KUENZER, 2007). Os fundamentos epistemológicos predominantes como pressupostos das práticas pedagógicas ainda são, em grande parte, condicionados pelos princípios positivistas e mecanicistas, reforçados pela cópia da organização escolar do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho (AZEVEDO, 2007). Tais pressupostos legitimam um currículo engessado, fragmentado, com programas de conteúdos sem conexões com o mundo real.

A separação entre educação e trabalho e os desafios da integração

Segundo a Seduc-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) o ensino politécnico visa uma formação que possibilite o domínio intelectual dos fundamentos científicos que sustentam os processos técnicos e produtivos. O conceito de educação politécnica implica em conhecer os nexos e as rupturas entre educação e trabalho. Para Saviani (2007, p. 155), “[...] no ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. A separação entre educação e trabalho consolida-se na Revolução Industrial, a partir do século XVIII, adquirindo a forma contemporânea. A partir daí, a escola separa-se em duas vias: a preparação especí-

fica dos trabalhadores para funções técnicas, a preparação intelectual das classes privilegiadas para formar dirigentes e para produzir a ciência que vai alimentar o aprofundamento do trabalho abstrato. Kuenzer (2007) destaca que a divisão entre trabalho manual e intelectual foi aprofundada e solidificada com a organização científica do trabalho, conforme as concepções taylorista/fordista que hegemonizaram o trabalho fabril no século passado. A divisão do trabalho aprofundou a separação entre educação e trabalho. Operou a cisão entre a atividade intelectual e as atividades humanas laborais (GRAMSCI, 1978). A concepção burguesa de educação separou os homens em dois grandes campos, conforme caracteriza Saviani (2007, p. 159): “[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos”; ou seja, os executores das tarefas específicas determinadas pelo trabalho intelectual. E, de outro lado, a formação para as profissões que movimentam o domínio intelectual do trabalho: “[...] aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria o domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 156). Esta separação consolidou o chamado sistema dual: uma escola para as elites formarem seus dirigentes, baseada nas ciências e humanidades, e uma escola de formação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Nesta divisão, ficava bem claro que para a educação destinada aos trabalhadores bastava uma formação parcial, especializada, com foco na ocupação, como afirma Kuenzer (2007). A Reforma do EM do RS teve a intenção de construir práticas pedagógicas que possibilitassem aos educandos a apropriação de fundamentos científicos do trabalho produtivo, integrando teoria e prática, pensar e fazer, ciência e tecnologia. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 17), a ideia de integrar “[...] pressupõe que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”.

Avanços e resistências na implantação da Reforma

Toda mudança gera resistência e o cenário da Reforma do EM no RS foi composto por acolhimentos e conflitos. No plano imediato, o desafio foi a desconexão do trabalho pedagógico da sua cultura inercial, reprodutiva e repetitiva. O trabalho fragmentado e individualizado foi questionado pela proposição

de ações coletivas e interdisciplinares. O ensino baseado no programa rígido de conteúdos, com poucos significados, foi incitado a ceder lugar ao ensino investigativo dos fenômenos reais da vida, por meio da pesquisa associada ao ensino. A avaliação quantitativa, classificatória e seletiva foi questionada em favor de uma avaliação qualitativa, permanente, inerente à atividade de ensinar e aprender, tendo como objetivo principal, não a reprovação ou a aprovação, mas a garantia do direito de todos a aprender. A avaliação entendida não como instrumento de poder e de exclusão, mas como insumo para superação dos problemas de ensino e de aprendizagem, tendo como foco a busca do sucesso do aprendiz (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Esta concepção foi caracterizada na sua proposição como uma avaliação emancipatória. Avaliar para perceber quais as reações pedagógicas necessárias para a garantia da democratização do acesso ao conhecimento.

Essas propostas provocaram uma mudança de paradigma que gerou conflitos com a cultura escolar tradicional, baseada nas referências mecanicistas, tecnicistas e no padrão taylorista-fordista de organização da escola. As reações revelaram as representações e as defesas dos signos e símbolos que sustentam o senso comum da cultura escolar tradicional, expressos principalmente nas práticas de avaliação seletiva e classificatória e no trabalho disciplinar e fragmentado.

A insatisfação de segmentos dos professores foi mais acentuada em relação à avaliação emancipatória. As falas revelavam a força das concepções utilitaristas da formação humana. A reação não apresentava um contraponto teórico à proposta de mudança. A alegação era de que a política do governo tinha como objetivo apenas melhorar os índices de aprovação. A avaliação, entretanto, aparecia como controle, seleção, disciplinamento e classificação dos considerados melhores. Mas estas posições receberam contrapontos importantes durante o processo, perdendo força com a qualificação das discussões, possibilitadas pela intensa política de formação desenvolvida pela Seduc-RS nos quatro anos da gestão. Apesar das dificuldades, houve avanços na identificação da avaliação emancipatória na perspectiva caracterizada por Saul (1998, p. 68): “O compromisso principal desta avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam ‘a sua própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação”.

Outra reação importante foi dos dirigentes sindicais dos professores. O sindicato não acompanhou a discussão junto com as escolas, pois se negou a fazê-la, traduzindo sua posição na alegação de que a reforma visava “formar mão de obra barata para os empresários.” A posição do grupo dirigente foi balizada pela disputa partidária com o governo, condicionando o exame de qualquer proposta ao pagamento imediato do Piso Salarial Nacional. A direção sindical, composta

de militantes de partidos da chamada “esquerda radical”, fez a queima simbólica do documento da Seduc na entrada do prédio onde se realizava a Conferência Estadual para deliberar sobre o conteúdo e o processo de implantação da Reforma. Esta linha de atuação acabou isolando o sindicato da base da categoria. Suas posições não dialogaram com as preocupações vividas pelas escolas. As discussões ocorreram nos espaços de formação organizados pela Seduc-RS, em cooperação com as universidades (RIO GRANDE DO SUL, 2012). A ação do sindicato teve inicialmente certa audiência entre os estudantes, em função da ação de secundaristas vinculados às suas correntes políticas. Para enfrentar as reações, a Secretaria abriu uma discussão sistemática com os estudantes, indo diretamente às escolas explicar as mudanças e as possibilidades de avanços para os alunos. Este processo de formação de professores em serviço, e a discussão com estudantes e comunidades realizou-se no interior das práticas das novas experiências, aprofundando a reflexão e o debate, tendo como ponto mais alto o Pacto Nacional pelo Ensino Médio (BRASIL, 2013), programa realizado em cooperação com o Ministério da Educação e todas as universidades públicas do RS.

No debate público e nos espaços de formação, a Secretaria pôde colocar sua posição de forma transparente, apresentar as referências teóricas e as possibilidades práticas da proposta. Ficou claro que não se tratava de ensino voltado para o adestramento e o treinamento de habilidades específicas, mas de um projeto curricular onde o ensino e a pesquisa são articulados em unidade. Um currículo com a pretensão e ousadia de explicitar, através do ensino e da pesquisa, o domínio teórico e prático sobre os modos de articulação dos saberes com o mundo do trabalho. Como diz Saviani (2007, p. 157), “[...] trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção”. A pesquisa de iniciação científica, que mobilizou estudantes e sensibilizou professores, contribuiu para demonstrar a relação entre ciência e mundo do trabalho (PISTRAK, 1981), com o aprendizado da transformação dos recursos da natureza material e social em meios de produção da existência.

Considerações finais

Na sua fase inicial, a Reforma viveu momentos de conflitos e tensões. Todos os estudos realizados a partir de 2012, porém, revelam avanços. Em 2014, já haviam 38 trabalhos acadêmicos publicados (RIBEIRO, 2016). Uma das marcas da experiência foi o trabalho intenso de formação continuada em serviço oportuni-

zada aos professores, em estreita colaboração com as universidades (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Este passo significativo de cooperação entre REE-RS e as universidades foi facilitado pela política do governo federal, concretizada no Pacto pela Melhoria do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

O quadro contraditório de dificuldades e avanços é detectado pelas pesquisas de Alves (2014) e Ribeiro (2016). Ambos destacam a resistência de parte dos educadores, das adversidades estruturais das escolas, das alegações de falta de discussão e da alegada imposição do projeto por parte do governo. Mas esses estudos também destacam os pontos em que o processo produziu novos comportamentos e práticas que ampliaram o protagonismo da juventude nas ações pedagógicas. Segundo Alves (2014, p. 105), “[...] um dos pressupostos da proposta, a autonomia dos estudantes, foi algo possível de observação, que se efetivou”. O Seminário Integrado tornou-se um espaço importante de diálogo com o interesse de aprendizagem dos estudantes. Embora não superando de todos os marcos do pensamento acríptico, do senso comum e da associação linear da educação com o mercado, desencadeou-se um processo de reflexão e autonomia entre os educandos. O trabalho de iniciação à pesquisa como inerente ao ensino é indicador de um novo paradigma, ainda que incipiente. As pesquisas referenciadas acima ainda destacam a ressignificação dos conteúdos, tornando-os mais próximos e estabelecendo seus vínculos com a realidade vivida pelos estudantes, sujeitos reais das aprendizagens. Este foi um aprendizado de parte dos professores, sobretudo os mais envolvidos com o SI. Ainda que não tivessem o aprendizado da pesquisa em sua formação inicial, muitos professores aceitaram o desafio e se apropriaram das metodologias de pesquisa nas formações continuadas (ALVES, 2014). O protagonismo dos educandos corresponde também a um protagonismo dos educadores, que gradativamente ultrapassam a posição de meros transmissores de informações, ou reprodutores de livros didáticos, tornando-se pesquisadores e orientadores de pesquisa.

Outros elementos importantes foram destacados na pesquisa. Alves conclui que a proposta do ensino médio politécnico implantado no Rio Grande do Sul (2014, p. 116) “[...] está à frente do seu tempo [...]. Por isso causa tantas resistências no contexto da prática [...]”. A escola tradicional tem outros paradigmas, outra cultura. O fazer cotidiano da escola mecanicista e tecnicista tem referências práticas arraigadas e de difícil superação. Mudar implica em construir uma nova identidade epistemológica, refazer seus fundamentos paradigmáticos, pois a escola “[...] não está preparada para romper com os paradigmas tradicionais de seleção dos melhores em detrimento dos mais fracos” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 116).

A investigação aponta como síntese dos pontos positivos que se desenvolveram no contexto das práticas da escola: (1) a introdução da pesquisa de iniciação científica como parte do currículo e integrada ao ensino; (2) o movimento provocado pela intensidade da formação de professores, abrindo espaço para as discussões pedagógicas; e, (3) a omnilateralidade, o aumento da compreensão e da preocupação com a formação integral dos educandos. A Reforma constituiu-se num esforço para dar consequência a uma política de superação da formação unilateral (GRAMSCI, 2001), valorizando os contextos juvenis, com o protagonismo possibilitado pela introdução da pesquisa no currículo e a criação do SI.

Os resultados da pesquisa de Ribeiro (2016) localizam as seguintes críticas ao processo: a discussão insuficiente no processo de implantação; a oposição, ou não compreensão do conceito de politecnicidade; e a resistência à concepção de avaliação emancipatória. Contudo, a pesquisa destaca também importantes avanços. Entre eles, aponta: o caráter social da proposta que procura dialogar com a massa de jovens que frequentam o EM; a mobilização para a formação continuada, e em serviço, dos educadores; a melhoria dos índices de rendimento escolar, com a diminuição do abandono e da reprovação; e, o sucesso do trabalho, em várias escolas, sem a priorização da visão de mercado, mas enfatizando a formação ética, crítica em relação ao mundo do trabalho.

A pesquisa destaca que, entre o segundo semestre de 2013 e 2014, houve um aumento na adesão à proposta. Isto se deu pelo avanço no processo de formação em serviço, nos debates mais intensos e aprofundados, melhorando a compreensão e a percepção da proposta. Segundo Ribeiro (2016), quase a totalidade das mais de mil escolas de EM participaram do Ensino Médio Inovador e aderiram ao Pacto pela Melhoria do Ensino Médio, programas do MEC de apoio ao EM. A pesquisa aponta também dados quantitativos significativos: 81% das escolas utilizam a pesquisa na construção do conhecimento; as práticas interdisciplinares com projetos de pesquisa chegaram a 82% das escolas; 57% das escolas fazem saídas de campo para realizar pesquisas.

Apesar de a política educacional da Seduc-RS questionar as avaliações externas centrada em resultados, prestando-se para os *rankings* e comparações artificiais feitas pela mídia, a REE-RS melhorou seus resultados nestas avaliações (RIO GRANDE DO SUL, 2014). No Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (Ideb), a REE-RS ocupava o 11º lugar em 2011. Em 2013, passou para a 2ª colocação entre as redes públicas do Brasil. Nesta mesma avaliação, os alunos do ensino médio da REE-RS obtiveram o 1º lugar na proficiência de matemática e o 2º lugar na proficiência de língua portuguesa. No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a REE-RS ficou em 2º lugar na proficiência e 74% das escolas públicas do

RS ficaram acima da média nacional, sendo a melhor posição entre todas as redes. Estes resultados podem ser lidos como expressão das alterações qualitativas operadas na REE-RS. Mas o mais significativo foi a queda crescente do abandono no período (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 26). Significa que a mudança de concepção e o movimento de formação alteraram as práticas, recriaram ações pedagógicas, melhorando a aprendizagem e a permanência dos educandos do EM. A curva de resultados descendentes foi interrompida e tomou um rumo ascendente.

Sem desconhecer seus limites e contradições a Reforma evidencia as possibilidades para mudar o EM, colocando-o em sintonia com a revolução científica e tecnológica do nosso tempo. Os primeiros resultados apontam a existência de um processo de diálogo com a realidade juvenil, buscando o seu protagonismo, respondendo as suas necessidades, contribuindo para seus projetos de vida e deixando de fazer da escola mais um espaço de exclusão pela reprovação e abandono, como tem sido o EM desde os anos de 1970.

A questão que se coloca hoje, na gestão atual da Seduc-RS (2015-2018), é a ausência do Estado na alimentação e no fortalecimento dos avanços conquistados. A descontinuidade de uma política pública coloca em risco novas e ricas experiências vivenciadas pelas escolas.

Referências

ALVES, Aline Aparecida Martini. *A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. REIS, Jonas Tarcísio (Org.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Santillana, 2014.

BARBOSA, Ericka Fernandes. *Políticas Públicas para o Ensino Médio e a Juventude Brasileira*. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pelo Ensino Médio: Formação de Professores do Ensino Médio*. Documento orientador preliminar. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

_____. Presidência da República. *Decreto n.º 2.208, de 14 de abril de 1997*. Brasília, DF, 1997.

_____. Presidência da República. *Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004*. Brasília, DF, 2004.

_____. Presidência da República. *Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007*. Brasília, DF, 2007.

_____. Presidência da República. *Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008*. Brasília, DF, 2008.

COSTA, Diana Barreto. As Políticas Públicas de Educação e o Ensino Médio Maranhense. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 83-121, jan./jun. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-20.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Os intelectuais e o princípio educativo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1.153-1.178, out. 2007.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Monica Ribeiro da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho encomendado pelo GT09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPED. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p. 1-41.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, Jorge Alberto R. Pesquisa apresentada no Seminário Ensino Médio em Debate. Proemi UFRGS/FACED. Porto Alegre, 8 de abril de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Planejamento. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional. *Censo Escolar Estadual (1975-2011). Planilha série histórica, 1975-2011, de índices de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Relatório de Gestão 2011-2014*. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2014.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

recebido em 28 abr. 2016 / aprovado em 28 jun. 2016

Para referenciar este texto:

AZEVEDO, J. C. Ensino médio politécnico: a experiência do Rio Grande do Sul. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 69-80, jul./dez. 2016.

dialogia

ARTIGOS
/ ARTICLES

Educação Básica: Base Nacional Comum e infraestrutura escolar

Basic education: common national core and school infrastructure

Paulo Sérgio Garcia

Doutor em Educação. Professor do programa de pós-graduação em educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP – Brasil.
garcia@usp.br

Leandro Campi Prearo

Doutor em Administração. Professor do programa de pós-graduação em educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP – Brasil.
leandro.prearo@uscs.edu.br

Maria Carmo Romeiro

Doutor em Administração. Professora do programa de pós-graduação em educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP – Brasil.
mromeiro@uscs.edu.br

Resumo: A discussão atual sobre a Base Nacional Comum é legítima quando a questão é tornar a escola mais democrática e de qualidade. No entanto, espera-se que suas consequências não ampliem ainda mais o controle e a pressão sobre as escolas e os professores. Neste artigo, examina-se, utilizando dados do Censo Escolar de 2013, a questão da infraestrutura das escolas municipais e estaduais brasileiras e sua relação com o desenvolvimento dos conhecimentos da Base. Verifica-se inicialmente que a discussão sobre a Base não foi precedida ou mesmo concomitante de outra sobre a infraestrutura escolar. Sem tal debate, que deveria incluir as questões de investimentos, a infraestrutura continuará a ser um fator potencializador para alguns jovens e limitante ou excludente para outros. A Base somente poderá auxiliar na redução das desigualdades escolares se considerar a discussão da infraestrutura das escolas.

Palavras-chave: Base Nacional Comum. Infraestrutura. Ensino Fundamental.

Abstract: The current discussion of Common National Core is legitimate when it comes to making the school more democratic and with more quality. However, it is expected that its effects do not increase the control and pressure on schools and teachers. In this article, we examine, using School Census 2013, the physical infrastructure of Brazilian municipal and state schools and its relationship to the development of Core knowledge. It appears initially that the discussion on the Core was not preceded or even concurrent with another on school infrastructure. Without such a debate, which should include investment issues, the infrastructure will continue to be a potentiating factor for some young people and limiting or excluding to others. The Core can only help reduce the school inequalities whether consider the discussion of schools' infrastructure.

Key words: Common National Core. Infrastructure. Elementary School.

Introdução

O Brasil é um país de muitas desigualdades sociais que se transformam em desigualdades escolares para muitas crianças. Alunos com menor nível socioeconômico, oriundos de familiares com baixa renda e escolaridade, apresentam desempenhos mais baixos, alcançando com menos frequência níveis mais altos na trajetória escolar. Tal fenômeno acontece de forma diferente para aqueles jovens de classe alta cujos familiares possuem algum tipo de profissão liberal ou intelectual (COLEMAN et al., 1966; CRESAS, 1978). Em vários lugares do mundo, esta situação já foi confirmada: Estados Unidos (COLEMAN et al., 1966), França (SAUVY; GIRARD, 1965; CRESAS, 1978), Inglaterra (DOUGLAS; ROSS; SIMPSON, 1968).

Estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2011), utilizando resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), mostrou com mais clareza esta situação: trata-se de um fenômeno universal no qual a condição social, econômica e cultural dos pais explica em grande medida as competências e aquisições dos alunos (CRAHAY; BAYE, 2013).

É necessário compreender e lutar contra este processo, auxiliando os alunos a conseguirem desempenho educacional além do esperado, considerando a origem social dos jovens e a composição social do corpo discente da escola. Dito de outra forma, é preciso promover o desenvolvimento integral, levando em conta o rendimento anterior do aluno e a situação socioeconômica e cultural das famílias.

O Brasil avança neste sentido, ainda que seja de forma muito lenta. Após a democratização do acesso à Educação Básica nas últimas décadas, o país vem discutindo questões sobre a qualidade educacional. Neste processo, lançou, em 2014, o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005. Um pouco antes havia lançado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei n.º 11.494/2007, e a Emenda Constitucional n.º 59/2009, que ampliou o ensino obrigatório dos quatro aos 17 anos de idade.

Em 2001, o país tinha instituído a Lei n.º 10.172, que estabeleceu o primeiro Plano Nacional de Educação, fixando objetivos e metas para a Educação brasileira por um período de dez anos (chamada “Década da Educação”), e em 1996 havia sido estabelecida a Emenda Constitucional n.º 14, estabelecendo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério (Fundef) com uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Dando origem a toda esta fundamentação está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e a Constituição de 1988. A primeira, em seu artigo terceiro, inciso IX, propôs a “garantia de padrão de qualidade” como princípio do ensino e definiu, no artigo 4º, inciso IX, “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. A segunda instituiu o marco jurídico-institucional, determinando, no artigo 206, inciso VII, a “garantia de padrão de qualidade” para a Educação.

A preocupação com a qualidade do ensino auxiliou também na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de dezembro de 1994, Portaria n.º 1.795, com o intuito de oferecer informações para melhorar a qualidade da Educação e o desempenho dos alunos. No atual momento, discute-se uma Base Curricular Nacional Comum para democratizar os conhecimentos e as habilidades fundamentais para todos os estudantes brasileiros, procurando, ao mesmo tempo, diminuir as desigualdades escolares e ampliar a qualidade educacional.

A Base Nacional Comum (BNC), que espera reduzir as desigualdades escolares entre os jovens de todas as regiões e comunidades, vai sinalizar, por meio de objetivos de aprendizagem, o que deverá ser ensinado aos 50 milhões de alunos das mais de 190 mil escolas brasileiras de Educação Básica (Censo Escolar, 2013). Garantido o que ensinar, o “como ensinar” será facultado aos professores, seus métodos de ensino e, entre outras coisas, às possibilidades das escolas, das salas de aula, dos laboratórios, dos equipamentos e materiais de ensino, enfim, da infraestrutura escolar.

A cada professor caberá organizar situações de aprendizagem mobilizadoras para dar “vida” aos conhecimentos da Base. Ou seja, os conteúdos serão determinados, mas os docentes selecionarão as formas de ensiná-los e, neste processo, não é possível desconsiderar no Brasil que o desempenho do aluno é tributário da infraestrutura escolar (IE). A discussão sobre a BNC fica, então, fragilizada se não for precedida ou mesmo concomitante à outra sobre a questão da melhoria da IE, que pode garantir que os conhecimentos possam ser trabalhados de forma adequada nas salas de aula de todo o país. Neste sentido, este estudo investiga, utilizando dados do Censo Escolar de 2013, a questão da infraestrutura das escolas municipais e estaduais brasileiras e sua relação com o desenvolvimento dos conhecimentos da Base. Os dados e as reflexões organizadas e discutidas permitirão situar e ampliar o debate sobre a realidade da BNC.

O que dizem os estudos sobre a infraestrutura das escolas brasileiras

No Brasil, estudos já demonstraram que o desempenho dos alunos é tributário da IE. Este sentido tributário começou a ser demonstrado na década de 1980 quando Castro e Fletcher (1986) revelaram a situação precária da IE das redes escolares brasileiras com pouco ou nenhum material disponível para as atividades pedagógicas. Espósito, Davis e Nunes (2000) revelaram dados positivos para o efeito das condições de funcionamento de laboratórios e espaços adicionais para atividades realizadas. No mesmo sentido, Barbosa e Fernandes (2001) também mostraram que a IE influencia de forma positiva o desempenho dos alunos.

Com dados de diferentes estudos, pesquisadores revelaram que a falta de recursos financeiros, materiais e pedagógicos influenciava negativamente a eficácia da escola (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; SOARES, 2004; FRANCO; SZTAJN; ORTIGÃO, 2007). Além disso, a IE teve efeito positivo sobre o desempenho em leitura de jovens que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 2000 (LEE; FRANCO; ALBERNAZ, 2004).

Sátyro e Soares (2007), utilizando dados dos Censos Escolares de 1997 a 2005, analisaram a IE das escolas do Ensino Fundamental. O estudo revelou que ocorreram melhorias no período de 1997 a 2005, mas que não incidiram sobre a repetência e o aprendizado dos alunos. Franco e Bonamino (2005) revelaram que em vários países (Brasil e outros países da América Latina), diferente das nações desenvolvidas em que a infraestrutura escolar é semelhante entre as escolas, a IE é importante para o desempenho escolar dos jovens, mesmo quando os resultados são controlados pelo nível socioeconômico dos alunos.

Soares Neto et al. (2013) mediram e classificaram as escolas brasileiras por meio de uma escala, criando níveis: elementar, básico, adequado e avançado. Trata-se de um dos estudos mais importantes que situou as instituições quanto à infraestrutura, revelando que 84,5% delas estavam no nível elementar ou básico (45% no nível elementar; 40% no básico). Deste total, somente 14,9% se localizavam no nível adequado e 0,6 no avançado.

Os pesquisadores criaram os níveis, considerando que no nível elementar as escolas possuíam água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. No básico, além dos itens presentes no nível anterior, elas tinham sala de diretoria e equipamentos (TV, DVD, computadores e impressora). No adequado, elas tinham sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para Educação Infantil, quadra esportiva, parque infantil, copiadora e acesso à internet. Ambientes mais apro-

priados para o ensino e aprendizagem. No avançado, as escolas possuíam uma IE mais próxima do ideal, contando com laboratório de ciências e dependências adequadas para atender alunos com necessidades especiais.

O estudo mostrou ainda que o maior número de escolas localizado no nível elementar está nas regiões Norte (71%) e Nordeste (65,1%). A região Sudeste contava com 22,7% no nível elementar, 57% no básico, 19,8% no adequado e 0,5% no avançado.

Por fim, um estudo realizado por Garcia et al. (2014), parte das pesquisas realizadas pelo Observatório da Educação do grande ABC, identificou e mapeou, por um lado, os estudos sobre a infraestrutura e o desempenho dos alunos e, por outro, mostrou a situação da IE das escolas de Ensino Fundamental na região do grande ABC Paulista. A pesquisa pode ser considerada uma referência na região.

A Base Nacional Comum

A Base Nacional Comum é norteada pela definição dos objetivos de aprendizagem ancorados em doze direitos de aprendizagem, que constituem um conjunto de proposições que orientam os componentes curriculares na definição de seus objetivos. Neste processo, são consideradas as dimensões ética, estética e política.

A BNC traz os conhecimentos fundamentais a que todo estudante deverá ter acesso para que seus direitos à aprendizagem sejam assegurados. Ela está organizada em quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, com o objetivo de superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar, utilizando para tal a integração e contextualização.

Os objetivos de aprendizagem, criados para as diferentes etapas da Educação Básica, foram propostos, considerando as características dos jovens, assim como suas experiências, os contextos de atuação na vida social, a integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre áreas diferentes, garantidos pelos temas integradores.

Os temas integradores atravessam as experiências dos indivíduos em seus contextos de vida e atuação, atuando na construção da identidade e no modo de interação com os outros. Neste sentido, são contempladas, além da dimensão cognitiva, as questões da política, ética e estética da formação dos estudantes. Tais temas perpassam os objetivos de aprendizagem das disciplinas nas diferentes etapas da Educação Básica.

Para a Educação Infantil, a BNC determina que seis grandes direitos de aprendizagem sejam garantidos: conviver democraticamente, com outras crian-

ças e adultos, interagindo; brincar cotidianamente de diversas formas e participar com protagonismo das atividades da vida cotidiana; explorar movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza; comunicar-se com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos; conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural. Tais objetivos serão atingidos por meio de situações de aprendizagens integradas à vida cotidiana, que possibilitam a aprendizagem da cultura.

Para o Ensino Fundamental e Médio, os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são apresentados por ano. Tal forma de apresentação traz o objetivo de oferecer uma orientação mais precisa aos sistemas, escolas e professores com relação à progressão desses objetivos durante o processo de escolarização. No entanto, esta orientação não pode ser compreendida de forma prescritiva. Neste caso, “[...] importa muito mais observar o alcance do conjunto de objetivos nos anos que demarcam a transição entre as diferentes etapas – da educação infantil ao ensino fundamental, dos anos iniciais aos anos finais, destes ao ensino médio e ao término do ensino médio.” (BRASIL, 2015).

A discussão sobre a Base Nacional Comum

Em um primeiro momento, parece indesejável ser contra a uma Base Nacional Comum. A ideia ecoa como democrática e traz traços de coesão social. Ou seja, procura tornar visíveis e legítimos os conhecimentos e as habilidades essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros devem ter direito e acesso em sua trajetória na Educação Básica.

Tais discussões sobre os objetivos da BNC são importantes, assim como aquelas que situam o debate sobre o que é desejável realizar com essa BNC. A Base pode trazer referências para as escolas, por meio da análise dos conteúdos e dos níveis de desempenho dos jovens. Neste sentido, ela auxilia as escolas na árdua tarefa de tornar o ensino mais democrático e de qualidade. No entanto, por outro lado, esse processo pode aumentar ainda mais o que já está instaurado no Brasil por meio das avaliações de larga escala (Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização): a responsabilização das escolas, a punição ou premiação dos professores e dos diretores, o bônus, ou seja, o projeto de meritocracia advindo das políticas neoliberais.

A BNC poderá também impingir uma cultura padrão, compreendida como mais “civilizada” ou “elevada” sobre as outras culturas. Tal cultura imposta será normatizada pela produção de material didático (livro didático), os quais serão

confeccionados pelas grandes empresas, que também estão presentes na discussão sobre a Base. Além disso, a Base poderá também atuar de forma a normatizar os conteúdos da formação de professores, engessando tanto a formação inicial como a contínua, que será toda baseada nos conhecimentos determinados a serem ensinados. Tal situação pode contribuir para despolitizar ainda mais a formação docente.

Neste contexto, Freitas (2015) afirma que, antes de determinarmos a BNC, seria preciso discutir o processo educacional. O autor sugere um amplo debate sobre os determinantes de uma escola e uma Educação de qualidade para, a partir disso, atuar na construção de uma política educacional que persiga tais objetivos, articulada e envolvida, entre outras coisas, em uma concepção de Educação inserida no sistema nacional de Educação, em uma proposta de sistema nacional de formação de professores, de avaliação e de financiamento. Trata-se de um projeto de formação para a nação e para os jovens.

O mesmo autor situa ainda outros efeitos indesejados que poderão advir com a BNC. Entre eles, a implementação da Prova Nacional Docente, que poderá engessar ainda mais as instituições formadoras de professores, com o provável credenciamento de professores, o que vem acontecendo com os diretores. Toda esta situação poderá colocar ainda mais pressão sobre escolas, sobre os professores e os alunos.

A infraestrutura das escolas brasileiras

Os dados identificados e discutidos neste estudo foram coletados no Censo Escolar¹ de 2013. Das categorias utilizadas pelo Censo, vinte delas foram selecionadas para serem analisadas: água filtrada, sanitário e esgoto; cozinha e energia elétrica; laboratório de informática; laboratório de ciências; biblioteca; TV e DVD; acesso à internet e computadores; sala de diretoria e de professores; impressora e copiadora; sanitário para deficiente físico; sala de atendimento especial e dependências para deficientes físicos; quadra esportiva.

Os dados das Tabelas 1 (água filtrada, sanitário e esgoto) e 2 (cozinha e energia elétrica) mostram uma realidade complexa e difícil:

TABELA 1 – ÁGUA FILTRADA, SANITÁRIO E ESGOTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
Água filtrada	85,4
Sanitário	93,3
Esgoto (rede pública)	22,8
Estaduais	
Água filtrada	87,8
Sanitário	97,0
Esgoto (rede pública)	55,2

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013; Elaboração dos autores.

Quanto à cozinha e energia elétrica:

TABELA 2 – COZINHA E ENERGIA ELÉTRICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
Cozinha	92,2
Energia elétrica	88,6
Estaduais	
Cozinha	96,3
Energia elétrica	96,8

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013; Elaboração dos autores.

A constatação revela a difícil realidade, qual seja a de que muitas escolas (aproximadamente 15% na esfera municipal e 12% na estadual) não possuíam água filtrada, sanitários (aproximadamente 7% na esfera municipal e 3% na estadual) e energia elétrica (aproximadamente 11% na esfera municipal e 3% na estadual). No entanto, como se verifica, tal situação é ainda mais dramática em relação ao esgoto da rede pública. Na esfera municipal, os dados mostraram que nem 25% das escolas possuíam este serviço.

Nas Tabelas 3 e 4 são mostrados os resultados em relação aos laboratórios de informática, acesso à internet e computadores nas escolas:

TABELA 3 – LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
Laboratório de informática	41,6
Estaduais	
Laboratório de informática	82,9

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013; Elaboração dos autores.

Quanto ao acesso à internet e computadores nas escolas:

TABELA 4 – ACESSO À INTERNET E COMPUTADORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
Acesso à internet	29,4
Computadores	100,0
Estaduais	
Acesso à internet	73,5
Computadores	100,0

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013; Elaboração dos autores.

Verifica-se que não são todas as escolas que dispunham de laboratório de informática. Na esfera municipal, menos de 45%. Em relação ao acesso à internet, a situação é ainda mais complicada, pois menos de 30% dos alunos da mesma esfera tinham acesso à rede mundial de computadores.

As Tabelas 5 e 6 revelam a situação brasileira em relação aos laboratórios de ciências e às bibliotecas, respectivamente:

TABELA 5 – LABORATÓRIOS DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
Laboratório de ciências	3,0
Estaduais	
Laboratório de ciências	27,7

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013; Elaboração dos autores.

Em relação à quantidade de bibliotecas:

TABELA 6 – BIBLIOTECAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
Biblioteca	23,0
Estaduais	
Biblioteca	61,1

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013; Elaboração dos autores.

O Brasil ainda carece de laboratórios de ciências, o que não chega aos 30% nas escolas estaduais. O número de bibliotecas não atinge 35% na esfera municipal. Esta dura realidade interfere na aprendizagem dos jovens. Os espaços, equipamentos e materiais são determinantes para o desempenho escolar dos alunos (MENEZES FI-

LHO, 2007; BIONDI; FELÍCIO, 2007). No entanto, somente a presença da biblioteca ou do laboratório não garante a aprendizagem. Esses locais tornam-se importantes quando associados às iniciativas educativas e aos projetos pedagógicos.

Nas Tabelas 7 e 8 encontram-se os resultados em relação à presença de TV e DVD e impressoras e copiadoras na escola:

TABELA 7 – TV E DVD NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
TV	64,5
DVD	61,6
Estaduais	
TV	92,0
DVD	89,6

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013: Elaboração dos autores.

Em relação à quantidade de impressoras e copiadoras nas escolas:

TABELA 8 – IMPRESSORAS E COPIADORAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
Impressoras	55,6
Copiadoras	34,8
Estaduais	
Impressoras	89,0
Copiadoras	66,6

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013: Elaboração dos autores.

Todas estas tecnologias podem potencializar as atividades pedagógicas e a aprendizagem dos jovens, possibilitando a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de novas competências. Neste caso, os alunos das escolas municipais contam menos com o recurso da TV e do DVD, assim como com impressoras e copiadoras.

As Tabelas 9 e 10 mostram a quantidade de quadras poliesportivas presentes nas escolas e as salas de diretoria e de professores:

TABELA 9 – QUADRA POLIESPORTIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
Quadra poliesportiva	22,8
Estaduais	
Quadra poliesportiva	67,1

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013: Elaboração dos autores.

Quanto às salas de diretoria e de professores:

TABELA 10 – SALA DE DIRETORIA E DE PROFESSORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
Sala de diretoria	49,4
Sala de professores	39,4
Estaduais	
Sala de diretoria	86,7
Sala de professores	85,0

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013; Elaboração dos autores.

Na esfera municipal, não chega a 50% a presença da sala de diretoria e de professores. É preciso também considerar que muitas vezes essas salas são espaços adaptados. Na mesma esfera, menos de 25% dos jovens tinham acesso às quadras poliesportivas para o desenvolvimento físico e motor.

Por fim, a Tabela 11 mostra os dados em relação ao atendimento dos deficientes físicos:

TABELA 11 – SANITÁRIOS, SALAS E DEPENDÊNCIAS PARA DEFICIENTES FÍSICOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS

Escolas municipais	Brasil (%)
Sanitário para deficiente físico	19,4
Sala de atendimento especial	14,0
Dependências para deficientes físicos	15,4
Estaduais	
Sanitário para deficiente físico	41,5
Sala de atendimento especial	26,8
Dependências para deficientes físicos	34,5

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013; Elaboração dos autores.

Os dados mostram a empobrecida realidade brasileira. Em termos de espaços atrelados à Educação Especial, o Brasil tem muito a melhorar. Neste sentido, as escolas ainda são uma fonte de exclusão.

Implicações da infraestrutura para a Base Nacional Comum

Uma questão importante no debate sobre a BNC é a ausência de uma discussão preliminar ou concomitante sobre a influência da IE em todo este processo de construção da Base. Pode-se verificar tal ausência quando acessamos os documentos oficiais da Base (BRASIL, 2015) ou os vídeos introdutórios sobre o tema. Mesmo em encontros acadêmicos, como a 67^a Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC/2015), que contou com duas mesas redondas discutindo a BNC com representantes do Ministério de Educação, do INEP, do Conselho Nacional e pesquisadores, não foram exploradas as implicações da infraestrutura para a realização dos objetivos da Base.

Mesmo quando são avaliados os documentos das organizações que participam do debate (Movimento pela Base – cf. movimentopelabase.org.br), que apresentam textos, vídeos e experiências de outros países, não se verifica nenhuma discussão sobre as implicações da infraestrutura. O silêncio parece indicar que tal problemática não é importante ou mesmo não existe.

A proposta da Base para a Educação Infantil (EI) fundamenta-se na aprendizagem ocasionada pelo conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se (BRASIL, 2015). Esses objetivos serão atingidos com a criação de situações de aprendizagem, experiências concretas cotidianas para a aprendizagem da cultura. No entanto, escolas sem energia elétrica, sem equipamentos, materiais (TV e DVD), com ausência de espaços apropriados, livros, bibliotecas não propiciarão às crianças as mesmas oportunidades e nem as mesmas possibilidades de aprendizagens que outras instituições bem aparelhadas com IE adequada.

Na questão de espaços, tempos, quantidades e relações da EI (BRASIL, 2015) foi indicado que a escola favoreça o acesso da criança aos espaços escolares, criando oportunidades de interação, exploração e descobertas e também o acesso aos materiais diversificados para explorações e brincadeiras. No entanto, esses processos contam com o apoio e a sustentação da infraestrutura e as diferenças entre as escolas favorecerão ainda mais aqueles alunos das instituições mais bem aparelhadas, com espaços mais apropriados, materiais variados que possibilitam vivências mais amplas.

A infraestrutura garante o funcionamento adequado da escola e, ao mesmo tempo, impulsiona a aprendizagem e o desempenho do aluno. Uma criança usufruindo de uma escola com IE avançada (SOARES et al., 2013) terá suas experiências potencializadas por um conjunto de situações, incluindo a presença de

materiais e equipamentos, que não poderão ser realizadas em outra instituição sem tais condições.

Em escolas com laboratórios de ciências e a presença de microscópios, o estudo da célula, por exemplo, poderá ser realizado com muito mais profundidade no Ensino Médio (nem 30% das instituições estaduais possuem este espaço). O acesso às lâminas e aos microscópios permite o estudo das estruturas celulares, de organismos animais e vegetais, a observação de minerais ou mesmo de uma gota de água. O mesmo não pode ser visualizado com tantos detalhes com a utilização do giz e da lousa. Em muitas circunstâncias, a IE determina o grau e a profundidade em que um conteúdo escolar pode ser estudado, a diversidade de experiências que podem ser desenhadas e as possibilidades de criação e de inovação do professor nas atividades.

Neste sentido, será que alunos que não contam com a quadra poliesportiva (somente 22,8% na esfera municipal; 67,1% na estadual) e material apropriado (bolas) terão o mesmo aprendizado motor no esporte voleibol? Será que em escolas sem acesso à internet os alunos (nem 30% das escolas municipais possuem este serviço) terão as mesmas oportunidades de aprendizagem? Será que em instituições sem biblioteca (municipais, 23%; estaduais, 61,1%), os alunos terão desempenho pior? Esta pergunta infelizmente já foi respondida: sim (MENEZES FILHO, 2007; BIONDI; FELÍCIO, 2007).

Considerações finais

Este estudo mostrou, por meio do Censo Escolar de 2013, a dura e empobrecida realidade brasileira em relação à infraestrutura escolar das escolas e suas implicações no desenvolvimento da BNC, sinalizando, por um lado, que não se pode ignorar que o desempenho do jovem é tributário da infraestrutura e, por outro, que o debate sobre a Base deve acontecer em conjunto com a questão da melhoria da IE, pois ela, em muitas situações, amplia as possibilidades de criação de atividades pedagógicas (inovação docente), flexibiliza as experiências que podem ser realizadas e orienta o nível e a profundidade em que um tema pode ser analisado pelos estudantes.

A ausência, propositada ou não, de uma discussão sobre a IE na implementação da Base Nacional Comum será um fator limitante do projeto, pois camufla uma realidade complexa e discute, de forma isolada, o projeto da Base. Como sinalizou Freitas (2015), é preciso um amplo debate sobre o que determina uma escola e uma Educação de qualidade e, neste sentido, é necessário incluir nesta

discussão a questão da infraestrutura. É preciso refletir sobre uma política educacional para as crianças e para os jovens e sobre um projeto de nação para o Brasil.

Sem uma discussão séria e a criação de possibilidades para melhoria da IE das escolas brasileiras, ela continuará a ser um fator potencializador para alguns jovens, que estudam em escolas com infraestrutura adequada, e limitante ou excludente para outros, em que a IE não oferece as condições necessárias para o ensino.

A Base somente poderá auxiliar na redução das desigualdades escolares se considerar a questão da infraestrutura, se altos investimentos forem realizados para nivelar as escolas. Do contrário, a base reforçará o processo de discriminação que já ocorre nas escolas brasileiras por meio da infraestrutura escolar.

Notas

- ¹ Censo Escolar: trata-se de um levantamento de dados estatísticos educacionais em nível nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep).

Referências

- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. *Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. (Texto para Discussão, n. 455).
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121-153.
- BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. *Atributos Escolares e o Desempenho dos Estudantes: uma Análise em Painel dos Dados do SAEB*. Brasília, DF: INEP, 2007.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 abr. 2013.
- _____. *Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996*: Fundef. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 13 mar. 2011.
- _____. *Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 23 abr. 2011.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do censo escolar 2013*. Brasília, DF, 2014.
- _____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2012.

_____. *Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*: Plano Nacional de Educação.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. *Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007*. Fundeb. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*: Plano Nacional de Educação.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum (BNC)*: Documentos oficiais.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. *Portaria n.º 1.795, de 27 de dezembro de 1994*. Cria o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

CASTRO, C. M.; FLETCHER, P. *A escola que os brasileiros frequentaram em 1985*. Rio de Janeiro: Ipea, Iplan, 1986.

COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, 2013.

CRESAS. *Le handicap socioculturel en question*. Paris: ESF, 1978.

DOUGLAS, J. W. B.; ROSS, J. M.; SIMPSON, H. R. *All our future*. London: P. Davies, 1968.

ESPÓSITO, Y. L.; DAVIS, C.; NUNES, M. M. R. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – O modelo adotado pelo estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 25-53, 2000.

FELICIO, F.; FERNANDES, R. *O Efeito da Qualidade da Escola sobre o Desempenho Escolar: Uma Avaliação do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo*. Trabalho apresentado no XXXIII Encontro Nacional de Economia, Natal, RN, 2005.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Educação Online*: PUC-Rio, Rio de Janeiro, n. 1, 2005.

FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston, Virginia, v. 38, n. 4, p. 393-419, 2007.

FREITAS, L. C. *Política Educacional e Base Nacional*. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 20 set. 2015.

GARCIA, P. S. et al. A Infraestrutura das Escolas de Ensino Fundamental da Região do Grande ABC Paulista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 9, p. 614-631, 2014.

LEE, V.; FRANCO, C.; ALBERNAZ, A. *Quality and equality in Brazilian secondary schools: a multilevel cross-national school effects study*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, 2004.

MENEZES FILHO, N. *Os determinantes do desempenho escolar no Brasil: Sumário Executivo*. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, IBMEC-SP, FEA-USP, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Résultats du Pisa 2009*. Surmonter le milieu social: l'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, 2. Paris: OCDE, 2011.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: Ipea, 2007. (Textos para Discussão, n. 1.267).

SAUVY, A.; GIRARD, A. Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats. *Population*, Paris, v. 20, n. 2, p. 205-232, 1965.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 12, n. 38, 2004.

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

recebido em 30 set. 2015 / aprovado em 29 abr. 2016

Para referenciar este texto:

GARCIA, P. S.; PREARO, L. C.; ROMEIRO, M. C. Educação Básica: Base Nacional Comum e infraestrutura escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 83-98, jul./dez. 2016

Gestão escolar pública: refém do Ideb?

School public management: hostage Ideb?

Márden de Pádua Ribeiro

Doutorando em Educação pela PUCMG. Professor da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte.
mardendepadua@yahoo.com.br

Resumo: O Índice de Desenvolvimento da Educação básica representa hoje a principal fonte de análise da qualidade da Educação Brasileira. O impacto desse índice na gestão das escolas públicas, que tem como base os resultados do Ideb para seu ensino, foi, no presente artigo, objeto de análise. Para tal, foi realizado um trabalho de reflexão teórica a partir de pesquisa bibliográfica. O artigo visa problematizar os impactos do Ideb na gestão escolar pública, de modo a torná-la demasiadamente submissa ao índice, e defende uma gestão livre de tais amarras, sob a responsabilidade de não tornar o Ideb um índice que opera em uma lógica punitiva à instituição escolar.

Palavras-chave: Ideb. Gestão escolar. Avaliação externa.

Abstract: The Basic Education Development Index today is the main source of analysis of the Brazilian Education Quality. The impact of this rate in public school management, which is based on the Ideb results to his teaching was in this Article, the object of analysis. To this end, it conducted a theoretical reflection work from literature. This article aims to discuss the impact of Ideb in public school management, in order to make it too submissive to the index, and advocates a free management of such bonds, under the responsibility of not making the Ideb an index that operates in a punitive logic to school institution.

Key words: Ideb. School management. External evaluation.

Introdução

O presente artigo pretende discutir os impactos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na gestão das escolas públicas tomando como base reflexões teóricas oriundas de estudiosos sobre a temática. Assim, o artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica interpretativa, com base em Gil (2002), e visa estabelecer uma discussão a respeito do grau de subserviência da gestão escolar pública aos índices oriundos das avaliações externas.

Sempre que os dados do Ideb são divulgados pela grande mídia nacional, polêmicas e discussões ácidas a respeito de sua credibilidade para medir a educação brasileira começam a pulular não só no âmbito acadêmico mas da sociedade de modo geral. Governos se apropriam dos índices como lhes convém, discussões aligeiradas começam a dar o tom nas redes sociais e nas mídias de maior circulação, em muitos casos, sem a devida atenção e especialização.

A discussão a respeito da influência do Ideb na educação brasileira é um tema de crucial importância, pois, além de envolver uma série de concepções distintas acerca de seu impacto na educação, desdobra-se também em diversas temáticas educacionais tais como: avaliação, currículo, didática, autonomia docente, rankings educacionais e a questão da subjetividade na avaliação. O Ideb tem sido tema não raro na mídia nacional, e tem provocado discussões a respeito de sua confiabilidade e legitimidade para medir a qualidade da educação básica, bem como sua efetiva contribuição para melhorá-la.

O presente artigo buscou levantar reflexões de teóricos a respeito do Ideb e também trabalhos que tiveram por objetivo realizar pesquisa de campo acerca dos impactos do índice na gestão escolar pública. Conforme aponta Gil (2002), a pesquisa bibliográfica interpretativa é parte metodológica inerente a qualquer trabalho científico que pressuponha um levantamento bibliográfico sobre a temática estudada. É interpretativa na medida em que, a partir dos estudos coletados, inferem-se conclusões e discutem-se as concepções percebidas. Foi opção do presente artigo coletar trabalhos que se ancorassem em uma abordagem crítica ao Ideb, visando uma contraposição a sua pretensão de garantir a qualidade na educação.

A presença das avaliações externas em nosso país não é recente. Acentuaram-se na década de 1990 e começaram a fazer parte do cotidiano escolar com o objetivo de compreender a educação em nosso país. As avaliações externas são alvos de muitas críticas no que diz respeito a sua possibilidade de critério para análise da realidade das escolas. São fartos os estudos nesse sentido, dentre os quais destacamos o trabalho de Casassus (2009) e Machado (2012), especificamente

sobre as ilusões provocadas por testes de grande escala fabricadores de índices de desempenho.

Em 2007, o Ideb foi criado. Seu cálculo é feito a cada dois anos pelo Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Para Fernandes (2007, p. 9), o Ideb visa “[...] possibilitar um diagnóstico do desempenho escolar para possíveis intervenções de políticas públicas para a educação”. Assim, o Ideb possui já em sua origem, a pretensão de traduzir a qualidade da educação através de um diagnóstico possibilitado via índice.

É importante esclarecer que o Ideb é um indicador que faz parte de um sistema maior de avaliação no Brasil – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) –, que se subdivide em eixos que buscam melhorias dos resultados e definição de metas e estratégias, objetivando alcançar padrões de qualidade de acordo com as exigências da sociedade atual, respaldado por uma lógica de mercado, segundo Freitas (2007).

Sendo assim, a Prova Brasil é um dos principais referenciais para aferir a média do Ideb, onde este visa retratar de maneira fidedigna a situação de cada escola deste país. Contudo, o cálculo feito para conceber a nota do Ideb é feito da seguinte maneira, segundo Fernandes (2007, p. 13):

Multiplica-se a taxa média de aprovação de uma etapa escolar específica, pela nota padronizada nos testes de Matemática e Português do SAEB, ou Prova Brasil. A simples multiplicação dos dois termos dá o valor do IDEB. As taxas de aprovação são muito baixas no Brasil, variando entre 64% e 80% entre os estados para o ensino médio e chegando a valores tão baixos como 50% para certas séries. Os valores da proficiência, por sua vez, também são reduzidos, variando entre 3,3 e 5 dentro de uma escala que varia de zero a dez.

As taxas de reprovação e aprovação são obtidas através do Censo Escolar, que, juntamente com os resultados da Prova Brasil, constituem-se como a média do Ideb em cada unidade escolar. Estes índices muito interessam à gestão escolar pública, pois, através deles, em tese, as escolas podem construir estratégias de melhoria de suas realidades.

Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1.153) sintetizam que a pretensão do Ideb foi ser um indicador da qualidade educacional a ser utilizado tanto “[...] para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (município, estado e Federação) e no financiamento da educação, quanto para servir como informativo à população em geral”. A lógica ava-

liativa vai ao encontro de um modelo gerencial que cada vez mais se consolida na educação brasileira. Segundo Oliveira (2010), tal modelo evoluiu movido pelo surgimento de demandas emergentes dos limites e contradições da economia e de seus pressupostos. O autor aponta que as tendências atuais de gerenciamento público envolvem os seguintes eixos no desenvolvimento dos serviços: parcerias, mecanismos de avaliação de qualidade e produtividade, maior autonomia no sistema, descentralização, flexibilização, profissionalização e versatilidade dos sujeitos.

Para Alves, Soares e Xavier (2013), a adoção do Ideb se deu com o pressuposto de que gestores educacionais e professores iriam reagir às cobranças sociais feitas a partir dos resultados, e assim iniciariam uma corrida pela eficiência e qualidade dos processos internos de ensino e aprendizagem. A implementação do Ideb iniciou um novo processo para a educação do país, onde os olhares recaem sobre o trabalho dos professores e gestores da escola pública, para os diversos contextos presentes no Brasil que lutam pela qualidade da educação.

Ainda assim, observando-se os últimos índices divulgados pelo MEC, a melhora tem sido extremamente tímida. Tomando por comparativo os anos de 2011 e 2013, a média geral do Ideb teve sua maior subida nos anos iniciais do ensino fundamental: 5,0 para 5,2, respectivamente. Nos demais níveis houve melhora de 1% (BRASIL, 2016). Percebe-se então que, mesmo diante da desconfiança acerca dos índices, tendo em vista que a fiscalização de como se dão essas avaliações na escola são precárias, ainda assim a evolução tem sido pequena.

Recentemente, neste ano de 2016, o governo federal soltou novos índices que significaram para alguns, uma situação alarmante em termos quantitativos, sobretudo no ensino médio, embora para outros, embora ainda tímidos, os índices continuam mantendo relativa estabilidade de aumento. Freitas (2016) salienta que desde 2003 o Brasil tem aumentado seus índices de forma consistente nos anos iniciais do ensino fundamental, o que, hipoteticamente, traduziria uma base mais sólida.

O autor observa também que no âmbito ainda do ensino fundamental o Ideb das séries iniciais saltou de 4,9 para 5,3 e nas séries finais, de 4,0 para 4,2. As escolas públicas também reduziram sua distância em relação às privadas, embora o motivo se dê mais pelo fato das escolas privadas terem diminuído seu Ideb. Mesmo no ensino médio, tão alardeado pelo governo federal como um segmento “em crise”, o Ideb subiu de 3,4 para 3,5. Conforme Freitas (2016) reitera, não houve queda do Ideb na educação básica, se analisarmos o índice geral. O único dado desabonador é se separarmos a análise por disciplinas, aí será constatado apenas no caso do ensino médio, uma redução pequena da nota da matemática.

A grande questão, portanto, passa a ser: em que pese os resultados até razoáveis se olharmos dentro de um processo mais amplo comparativo, é preciso se questionar às custas de que se tem conseguido tais índices? Eles de fato refletem mais consistência, mais qualidade de ensino nas escolas públicas? Ou paralelo a isto, significa também um aumento da lógica de “preparatório para o IDEB” que acaba por reduzir o espaço público escolar à preocupação excessiva com índices e *rankings*.

Gestão escolar pública: refém do Ideb?

Não há como negar a importância de se avaliar na educação. Não se combate aqui a lógica da avaliação como algo ruim para uma gestão escolar, o que se critica é o excesso de importância que um índice externo acaba impondo à lógica escolar. Nesse sentido, o que, em tese, serviria para estímulo, serve para aprisionar a instituição à frieza dos números, que, sozinhos, não dizem do todo.

A corrida por bons resultados não cessam, e mecanismos para controle do currículo escolar começam a se consolidar cada vez mais, de modo que apenas conteúdos abordados nas avaliações que compõem o Ideb sejam priorizados em detrimento de outros. Retira-se o direito dos alunos de obter conhecimentos diversos, e hierarquiza-se os saberes. A esse respeito, o professor e pesquisador Luiz Carlos de Freitas (2014), da Unicamp, denunciou, em seu site, práticas adotadas por redes de ensino, aqui explicitadas:

[...] na corrida pelo melhor IDEB, estão pressionando seus professores a deixarem de dar o conteúdo de outras disciplinas que não sejam português e matemática e usar o tempo para fazer recuperação ou treinar seus estudantes em simulados de português e matemática. A ordem é direta, em alguns casos, dada por coordenadores pedagógicos aos professores. Em uma delas, a nota que o aluno tira em português e matemática vale também para as demais disciplinas omitidas, e é simplesmente repetida.

Essas ações são lamentáveis. Nenhum conhecimento pode ser medido pela nota, pois ela não revela a absorção do conhecimento de modo pleno, confiável. Entendemos como um enorme retrocesso substituir conhecimentos fundamentais, de determinados conteúdos, por outros, por razões exclusivamente voltadas ao que se pede nas avaliações que embasam o Ideb. O enriquecimento cultural, social e histórico proporcionados pelas disciplinas substituídas não podem ser

representados por um valor quantitativo. É lastimável imaginar que coordenadores pedagógicos, ao invés de um trabalho integrado com a equipe docente e comunidade, nos moldes de uma gestão democrática, acabem tornando-se meros fiscalizadores do trabalho docente, retirando-lhes sua autonomia, cobrando-lhes tornar os alunos bons executores de avaliações externas.

Na pesquisa realizada por Almeida, Dalben e Freitas (2013), os autores constataram que o nível socioeconômico dos alunos tem impacto crucial em relação ao índice e isso não é levado em conta no momento de se produzir o comparativo entre as escolas. Em outras palavras, na formulação do Ideb, na operacionalização do índice, não é levado em conta esse nível socioeconômico dos alunos, limitando-se somente às taxas de fluxo e ao rendimento nas avaliações.

Problematiza-se a formulação do Ideb que não contempla o nível socioeconômico (NSE) em sua composição, assim como a própria coleta de dados para sua elaboração, a qual utiliza instrumentos cuja limitação não os coloca na condição de definir destinos ou retratar de forma completa as instituições avaliadas, considerando-se que por trás de sua aparente infalibilidade há um processo passível de erros e análises incompletas. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1.155).

A pesquisa dos autores Werle, Koetz e Martins (2015) demonstra que se exige do gestor o acompanhamento restrito dos dados advindos das avaliações externas, sendo que cabe à escola realizar “preparatórios” com seus alunos, visando especificamente às avaliações que compõem o Ideb. Os alunos passam a ser preparados com certa antecedência, fazendo com que toda lógica operacional da instituição se pautem pelo resultado final. Segundo Paro (2002), por vezes, quando uma gestão não se consolida como democrática, o conceito que temos do diretor escolar não difere do conceito do diretor de qualquer empresa. Desta forma, a lógica que rege o tratamento concedido ao diretor escolar e as expectativas que recaem sobre ele tornam-se cada dia mais parecidas, e até mesmo idênticas à maneira que se considera o típico diretor das empresas capitalistas: um gerente ávido por resultados imediatos, aquele que cobra incessantemente o produto.

Como pensar em uma avaliação sem que se note singularidades tão marcantes? Que não consegue ler esse contexto sem considerar fatores como nível socioeconômico da escola, infraestrutura escolar, proporção de alunos discriminados por raça/cor? O Ideb não lê as disparidades que ele mesmo constrói e as desconsidera na elaboração do índice, aplicando um padrão avaliativo em todas

as escolas, como se fossem iguais. Em nosso país, há escolas que não possuem condições de trabalho para professores e de oferta de materiais pedagógicos que podem se equiparar com aquelas escolas que conseguem médias altas no Ideb.

Esta falta de aproximação do Ideb com o contexto em que a escola está inserida, provocando distorções interpretativas, também é verificada na pesquisa de Werle, Koetz e Martins (2015), realizada no Rio Grande do Sul, em uma escola estadual de ensino fundamental. Nesta pesquisa, as autoras constataam justamente esta dissociação entre a singularidade do espaço e a padronização das avaliações.

Ou seja, com isso se afirma que o IDEB, os índices de evasão e repetência, são dados quantitativos importantes, entretanto, precisam conversar com os dados qualitativos e os conhecimentos que o corpo docente e os gestores têm da situação dos estudantes. (WERLE; KOETZ; MARTINS, 2015, p. 110).

Em escolas de contextos problemáticos, é evidente que o resultado das avaliações será ruim. Reestruturar tal escola demanda tempo e um longo e lento processo. No entanto, as avaliações externas não esperam, e acabam por contribuir ainda mais, quando saem os resultados, para uma queda na autoestima de toda a comunidade escolar. O Ideb mede o índice de uma escola como essa, e ilusoriamente acredita que com ele criará uma motivação para a equipe de gestão criar alternativas para melhorar a escola. Ocorre o contrário, a escola é rotulada e classificada como “fracassada”, “ruim”, “de má qualidade”, o que ocasiona em evasões, professores desmotivados. Assim torna-se ainda mais difícil uma reestruturação, e o Ideb, classificatório como acaba sendo, prejudica a instituição, ao invés de contribuir.

As pesquisas das autoras Barbacovi, Calderano e Pereira (2013), compiladas em um livro destinado a ilustrar as fragilidades e questionamentos a respeito do Ideb, fornecem uma determinada passagem, específica de uma pesquisa retratada na obra, que dá a exata dimensão de como a instituição acaba refém do índice, operando como uma fábrica de bater metas:

[...] pressiona, pressiona, pressiona [...]. A gente sabe que é uma questão política, a gente compreende, mas daí a chegar na nossa realidade para a gente passar aquilo para o aluno num tempo determinado e cumprir aquela meta. [...] Isso deixa a gente assim... E outra coisa, é como se fosse uma ameaça para nós, principalmente o terceiro ano, porque daí depende a matrícula do primeiro ano, do ano que vem. (BARBACOVI; CALDERANO; PEREIRA, 2013, p. 137).

Essa pressão advém de diferentes agentes: o gestor, que deve efetivar as ordens dadas pela secretaria de educação na escola, que acima dela existe sim um governo que possui uma política gerencialista, e, portanto é uma questão política, bem colocada pela professora, que é o último sujeito desta pirâmide e que tem por obrigação colocar em prática na sala de aula conteúdos que sejam congruentes com aqueles exigidos pelas avaliações de larga escala. Metas, prazos, pressões trazem aos professores a angústia, sentimento que os consome e os obriga a ter uma postura que faça as metas acontecerem, mesmo sem recursos pedagógicos e condições de trabalho possíveis de atingirem tais metas. Trazem também a culpabilização do docente, que passa a carregar, sob seus ombros, a responsabilidade do dito fracasso.

É um paradoxo, pois a professora reconhece sua realidade, sente-se pressionada, mas compreende que é uma questão política, pois precisa-se de matrícula, não pode haver evasão, afinal prejudica o Ideb, e ao mesmo tempo precisa-se de bons resultados na avaliação. Quem “paga a conta” deste jogo é o docente.

O Ideb tem considerável relevância no contexto educacional brasileiro, por ser o principal indicador de qualidade da educação no país. Deste modo, inúmeras escolas têm como base os resultados do indicador para o processo de desenvolvimento de sua prática, como foi analisado nas pesquisas no tópico anterior. Sobre tudo, há também escolas que vivem uma realidade diferente, de adversidade, de luta contínua e diária por um ambiente escolar digno.

O Ideb é um índice quantitativo; ainda que tenha pretensões de alcançar a qualidade educacional, não consegue ler toda a realidade, dificuldades e disparidades que existem no âmbito interno das instituições de ensino público. Dessa maneira, realizaremos uma crítica dos impactos do Ideb na gestão da escola pública a partir do seguinte questionamento: Quais os impactos do Ideb na gestão escolar da escola pública? Ainda que neste trabalho não se pretenda esmiuçar o trabalho do professor, é impossível analisar tal fenômeno sem articular a prática do professor. As ações do gestor incidem diretamente no trabalho do professor e vice-versa. O processo é mútuo.

O gestor escolar tem no Ideb a referência para o trabalho pedagógico na instituição que administra. Em uma prática racionalista, o gestor norteia o trabalho de sua equipe de maneira objetiva, impondo um alinhamento nas práticas no interior das salas de aula, de maneira que todos possam conduzir os conhecimentos para atingirem altos índices no Ideb. Há um controle das ações, como em um dos relatos de uma professora, na última pesquisa, que se sente pressionada e enxerga essa pressão como uma questão política, onde a busca incessante por resultados tornou-se algo naturalizado em nossa sociedade.

A esse respeito, da utilização desmedida do controle das ações do professor para o alcance de metas a qualquer custo, o elemento subjetivo dos processos é esquecido. Para tanto, em um ambiente de relações interpessoais tão profundas e complexas como é o ambiente escolar, o gestor precisa das capacidades humanas disponíveis e motivadas para que o produto do trabalho se efetive. Corroborando com essa ideia, Paro (2002, p. 767) discorre que, “Dada sua força ou capacidade de trabalho, o recurso subjetivo de cada trabalhador consiste, assim, em seu esforço na realização de ações que concorram para a concretização do objetivo”. O que notamos é a ênfase dada ao elemento objetivo, de controle das ações do professor alinhadas para o alcance de resultados, porém os fatores objetivos e subjetivos não podem caminhar em direções opostas, devem integrar-se a todo tempo.

Soares e Xavier (2013) ressaltam que o Ideb é limitado enquanto instrumento avaliador, pois não considera o contexto no qual são submetidos os alunos, ou seja, mede a eficácia do processo de ensino e aprendizagem da escola sem levar em conta a condição socioeconômica desse aluno. Pontuam ainda que há um risco da escola valorizar o bom aluno excluindo os fracos, induzindo-os a faltar no dia da prova. A política voltada para melhorar o desempenho do Ideb nas escolas privilegia a meritocracia, onde são valorizados os bons, aqueles que atingem as exigências determinadas e que devem ser premiados; no sentido oposto são punidos os maus, aqueles que não atingem as metas propostas. Esta análise converge com a típica maquiagem dos dados.

Araújo (2011) pontua que o sistema econômico da nossa atualidade é um sistema excludente, que não está preocupado com a totalidade; consequentemente, a educação acaba reproduzindo esta exclusão oriunda da desigualdade social, através de suas políticas públicas de avaliação de rendimento, que passam a ser vistas como meio para somente acelerar o desenvolvimento econômico, e não como compromisso ético em de fato garantir o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo de regiões mais carentes do ponto de vista social e econômico. A segregação dos alunos com desempenho mais fraco se inicia dentro da própria escola, o que acarreta ações desiguais em um ambiente que deve praticar a equidade e a justiça.

Considera-se, portanto, que a qualidade da educação não deve ficar subordinada à qualidade das avaliações externas feitas à escola. Freitas (2007) acrescenta que esse tipo de avaliação faz com que o estudante se prepare somente para as provas, e não para ter uma relação com o conhecimento, voltado para a transformação de sua realidade.

Freitas (2007) alerta ainda para o risco de que o sistema de avaliação externa proposto pelo Ideb oculte as dificuldades que as classes populares estão tendo

para aprender no interior da escola, servindo, portanto, de estratégia que conduz à legitimação da desigualdade, gerando a configuração de escolas “para pobres e escolas para ricos” (FREITAS, 2007, p. 8).

Segundo Araújo (2011), o modelo classificatório de avaliação, onde os alunos são considerados aprovados ou não aprovados, oficializa e naturaliza a concepção de sociedade excludente legitimada pela escola. Neste cenário, aprovados e reprovados dão lugar a “bons” e “maus”, ou então “aptos” e “não aptos”. O Ideb, enquanto índice que leva em conta não só o desempenho escolar nas provas externas mas também taxas de evasão e aprovação, acaba colaborando para essa classificação desmedida do alunado, na medida em que as escolas, preocupadas exageradamente com o mesmo, irão descarregar nos alunos e nos docentes as pressões oriundas desse tipo de sistema classificatório que acaba se tornando um massacre psicológico dos alunos.

Carneiro (2011) afirma que esse tipo de avaliação, sendo padronizada, favorece o ranqueamento entre as escolas; sendo assim, um dos grandes problemas desse modelo de avaliação é que ele indica pretensiosamente a qualidade da educação. Ou seja, por ser de característica quantitativa e classificatória, torna alvo de questionamentos o seu valor efetivo no âmbito didático-pedagógico para medir de fato a qualidade do ensino de uma escola.

O ranqueamento inevitavelmente gera uma competição entre as escolas, que deveria ser a última noção em que a educação brasileira deveria se apoiar, tendo por vista que competição desfaz toda a ideia de respeito à multiplicidade de contextos educacionais existentes em um país continental como o Brasil. Ao adotar os índices para classificar as escolas, o Ideb favorece a elaboração de rankings, fartamente divulgados pela mídia, comparando escolas como se fossem produtos de mercados, ou seja, onde quem tiver “melhores notas” terá os “melhores alunos”, pois serão as ditas melhores escolas.

A gestão escolar, em meio a todos esses fatores, torna-se refém do Ideb. Ao invés de problematizá-lo, ou pressionar políticas públicas que diminuam sua importância, acaba legitimando tal “corrida por resultados”, transformando-se em importante mecanismo de legitimação deste tipo de política avaliatória. Como foi possível observar nas pesquisas analisadas, são fartos os exemplos de gestores operando na escola pública com a lógica tipicamente privada capitalista de “meta, produtividade e resultados”.

A lógica é massacrante para as próprias escolas, que perdem muito de sua autonomia pedagógica. Vivem o cotidiano da pressão por resultados, sabem que seus contextos sociais não são considerados, temem os rankings fartamente divulgados, que podem gerar evasão de alunos e rótulo de “escola ruim”. Os docentes

são constantemente cobrados, acirrando ainda mais o conflito entre gestores e professores. Em outras palavras, um índice que tem contribuído muito mais de maneira destrutiva, ao contrário do que se pretende, que é criar uma espécie de “motivação positiva” para as escolas com baixos resultados.

Na lógica de Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1.159), não apenas o modelo da avaliação em larga escala deveria ser outro, como, para que as escolas pudessem tomar seus resultados como propulsores da melhoria de sua qualidade, estas deveriam participar de processos de avaliação, “[...] como, por exemplo, o modelo de Avaliação Institucional Participativa, que almeja o envolvimento dos diferentes segmentos da escola, assim como de pessoas de seu entorno social interessadas na melhoria da instituição”. Os autores finalizam chamando atenção justamente para os problemas e limites pelos quais o Ideb perpassa, que vão ao encontro do que aqui defendemos:

Em relação ao IDEB, chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados. Esse percurso é perigoso, pois acaba trazendo um movimento de responsabilização unidirecional da escola e de seus profissionais sem que a eles sejam dadas as condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1.160).

A partir das análises feitas, a concepção de Saviani (2015, p. 316) a respeito desta temática sintetiza com brilhantismo o que aqui procuramos enfatizar:

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas, aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem, Enade, está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em

função da busca de êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Ideb. Caminham, portanto, na contramão de todas as teorias pedagógicas formuladas nos últimos 100 anos, para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores.

A educação não pode se tornar refém de um índice que não contempla a diversidade social, cultural, histórica presente em nossas escolas. Os processos de ensino e aprendizagem devem ser acima de tudo mais explicativos e representativos que um índice padronizado, que desconsidera as subjetividades dos inúmeros espaços escolares que compõem o território brasileiro.

Para finalizar

O Ideb, em nosso país, tornou-se o principal diagnóstico técnico-quantitativo da educação básica, no quesito qualidade. Porém, ele é frágil e ainda não é capaz de contar tudo. Não é capaz de contar as condições de trabalho, de ensino e aprendizagem que os professores e gestores operam, nem é capaz de compreender de fato a qualidade do ensino da instituição, dadas as suas limitações.

A partir das discussões acima podemos constatar que os dados numéricos precisam articular-se com a realidade de cada escola. É um desafio para o governo e para o Inep interpretar de maneira ampla a diversidade das instituições brasileiras contemplando suas potencialidades e precariedades, pois ele precisa ser aperfeiçoado, levando em conta a complexidade pedagógica e contextual, sem se tornar um instrumento meramente classificatório e punitivo.

Percebe-se também que as escolas que se encontram abaixo do índice esperado, em sua maioria, sofrem com a ausência de programas de incentivo para formação de professores e gestores; e, mais além, seus esforços e empenhos não são vistos e, sobretudo desconsiderados ao aferir o índice do Ideb. Os resultados dessas escolas não fomentam subsídios para que a escola, de Ideb baixo, possa se reestruturar, do ponto de vista pedagógico e estrutural. Desse modo, de nada adianta a exposição pública do índice, se ele não vem acompanhado de um incentivo para melhorias.

O gestor, ator importante dos processos de efetivação das metas impostas pelo governo, e profissional, por vezes, se vê desamparado diante de um sistema

que impõe a busca de resultados, com eficiência e eficácia em seus processos. Contudo, há gestores que se atêm às metas e aos indicadores como suficientes para ler a realidade de sua escola, tornando-se reféns do índice, pautando toda sua gestão e desconsiderando dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, subjetivas, que são fundamentais e estão para além da frieza dos números.

Por tudo isso, através da leitura dos diferentes contextos aqui analisados, é notória a necessidade de mudanças no modo pelo qual o Ideb tem se materializado nas escolas. Se sua intenção inicial era de fomentar a qualidade, a realidade tem mostrado um outro viés: o da punição, competição desmedida, e classificações entre “melhores e piores”. Certamente, não é essa lógica que perseguimos, se por acaso defendemos uma educação que forme o sujeito para a vida e não somente para os testes.

Referências

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luís Carlos. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1.153-1.174, 2013.

ALVES, Maria Tereza; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. *O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras: versão 2*. Belo Horizonte: GAME; São Paulo: Instituto Unibanco, 2013. (Relatório técnico)

ARAÚJO, Andréa Cristina Marques. *A avaliação do desempenho escolar como ferramenta de exclusão social*. Campinas: Papirus, 2011.

BARBACOVÍ, Lecir Jacinto; CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição. *O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela escola básica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1416344>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CARNEIRO, Verônica Lima. *Políticas educacionais, avaliações externas e trabalho docente no contexto do materialismo histórico-dialético*. Trabalho apresentado no V Encontro brasileiro de educação e marxismo, marxismo, educação e emancipação humana, Florianópolis, 11 a 14 de abril de 2011.

CASASSUS, Jaime. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREITAS, Luís Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. Fraudes estão ficando evidentes. *Avaliação Educacional* – blog do Freitas, 4 out. 2014. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/10/04/fraudes-estao-ficando-evidentes/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. IDEB: 10 razões que contrariam a tragédia anunciada. *Avaliação Educacional* – blog do Freitas, 9 set. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/09/ideb-10-razoes-que-contrariam-a-tragedia-anunciada/>>. Acesso em: 24 set. 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 2, p. 761-733, jul./dez. 2002.

PASIAN, Mara Silvia; VELTRONE, Aline Aparecida; CAETANO, Nadja Carolina de Sousa Pinheiro. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 440-456, nov. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Entrevista com Dermeval Saviani*. Blog Servidores do INEP. Disponível em: <<https://blogdoinep.wordpress.com/2015/03/17/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 99-112, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11686/12758>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

recebido em 10 ago. 2015/ aprovado em 29 jun. 2016

Para referenciar este texto:

RIBEIRO, M. P. Gestão escolar pública: refém do Ideb? *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 99-112, jul./dez. 2016.

Um jogo como ferramenta para a inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais

A game as a tool in favour of inclusion and learning students with special needs education

Marlucy Campos de Almeida Reisinger de Souza

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação
Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ – Brasil
sracm@oi.com.br

Adriana de Oliveira Henrique

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação
Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ – Brasil
adrianaoh@bol.com.br

Francisco Roberto Pinto Mattos

Doutor em Sistemas Computacionais. Professor do Programa de Pós-Graduação
Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ – Brasil
francisco.mattos@gmail.com

Christine Sertã Costa

Doutora em Engenharia de Produção. Professora do Programa de Pós-Graduação
Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ – Brasil
cserta@globo.com

Resumo: Este artigo apresenta um relato sobre o caráter agregador e cooperativo obtido com a utilização de recursos lúdicos na sala de aula, o que os torna ferramentas poderosas na construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia. Esses recursos requerem algumas adaptações para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Com o intuito de privilegiar uma aprendizagem significativa de um tema do cotidiano, foi desenvolvido e aplicado um jogo que trabalha questões pertinentes à educação financeira, com foco no Sistema monetário Brasileiro adaptado para crianças com necessidades especiais do primeiro segmento do ensino fundamental de duas escolas públicas do Rio de Janeiro. O presente artigo apresenta uma pequena motivação de teóricos sobre a importância da ludicidade na escola, um breve relato sobre a construção do jogo, as experimentações e adaptações nas duas escolas e finalmente reflexões oriundas dessas experiências.

Palavras chave: Recursos didáticos-lúdicos. Jogo. Inclusão. Aprendizagem.

Abstract: This paper presents an account of the aggregator and cooperative character obtained with the use of recreational resources in the classroom that makes them powerful tools in the construction of knowledge and development of autonomy. These features require some adjustments to promote the inclusion of students with special educational needs. In order to favor a significant learning an everyday theme, it was developed and applied a game that works issues

relevant to financial education, focusing on the Brazilian Monetary System adapted for children with special needs from the first elementary school segment of two public schools from Rio de Janeiro. This article presents a little motivation theorists about the importance of playfulness in school, a brief account of the construction of the game, the trials and adaptations in both schools and finally reflections from such experiences.

Key words: Playful educational resources. Game. Inclusion. Learning.

1. Introdução

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana.”

Carl Jung

São muitos os estudos e pesquisas que destacam o jogo como um dos aspectos da ludicidade mais necessários e importantes no processo de aprendizagem das crianças das séries iniciais (UNESCO, 1980; FORTUNA, 2000; KISHIMOTO, 2011). Quanto mais se lê a respeito, mais essa verdade se sedimenta e parece que essa prática é utilizada por todos os professores; entretanto não é isso que se observa na maioria das salas de aulas, embora, hoje em dia, a escola seja para muitos o único espaço de sociabilidade e interação lúdica que possuem. Fortuna (2000) observa que a ausência de ludicidade nas salas de aulas, ainda se origina nos professores que, apesar de muitas vezes acreditarem no contrário, pautam sua prática em aulas sem nenhum encanto, sem desafios possíveis de serem superados, em rotinas criadas para fazerem os alunos ficarem os mais quietos possíveis. Copiar, ler, responder e corrigir são tarefas individuais ainda muito praticadas mesmo nas séries iniciais. É a negação clara das ideias de Vygotsky (1984) que valoriza o trabalho cooperativo e coletivo e o distanciamento cada vez maior da máxima de Wallon (2007) que reconhece na criança um ser sociocognitivo, para o qual predomina de modo alternado e paralelo a afetividade e a cognição. Há assim, segundo o mesmo autor, o entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, utilizadas durante o desenvolvimento da criança de modo a completarem-se. De modo geral, não é o que verificamos nos ambientes de aprendizagem escolar, e em muitos casos é nessa sala de aula que a inclusão de crianças com deficiência está acontecendo.

Com o advento das Salas de Recursos Multifuncionais, conforme relata Alves (2006), o que se observa nas escolas é uma isenção geral de responsabilidades em relação às especificidades das aprendizagens dessas crianças, pois a esse espaço

se designou, solitariamente, a tarefa de dar conta de tais necessidades. Nas salas de aulas, esse atendimento diversificado ainda está longe de ser uma realidade, tanto para alunos com deficiências como para alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem.

O quantitativo alto de alunos em sala de aula é uma das queixas mais destacadas pelos professores em relação às dificuldades em atender às necessidades educacionais diferenciadas. Acreditam que, para realizar um trabalho diversificado e diferenciado que possa atender à heterogeneidade da turma, é preciso oferecer atividades diferentes de acordo com os diversos níveis de aprendizagem presentes, o que se revela tarefa difícil. Esse artigo apresenta uma proposta de ensino, que engloba o lúdico, através do jogo, com adaptações pensadas nesses diversos níveis de aprendizagem, comuns na realidade heterogênea das turmas. Desse modo, entendemos que, ao atuar nas “Salas de Recursos”, é importante que se

“[...] considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.” (ALVES, 2006. p. 14).

Este trabalho faz parte do grupo de pesquisa sobre desenvolvimento e análise de materiais didáticos para a escola básica. No caso específico, utilizamos como referência trabalhos de autores que destacam a importância do lúdico, mais especificamente o jogo, como recurso que dá significado ao ensino; para tal, será mantido um diálogo com as ideias dos autores Vygotsky (1984), Kishimoto (2011) e Chateau (1987), de forma a estabelecer uma relação estreita entre a teoria e a prática.

2. O lúdico e a escola

“O homem só é completo quando brinca.”

Schiller

Vivemos um momento em que cada vez mais a ludicidade vem sendo considerada uma inimiga da aprendizagem escolar. Brincar virou sinônimo de bagunça, confusão e descaso. A palavra brincar tem se banalizado tanto no espaço escolar que

é quase considerado um crime, e expressões como “Ele só brinca, o tempo todo! O que ele está pensando, que aqui é parque de diversão?” podem ser ouvidas com frequência. Esse brincar está longe do ato natural afirmado por Chateau (1987, p. 14): “A criança é um ser que brinca / joga, e nada mais”. Sendo assim, algumas escolas estão desconsiderando um elemento fundamental e natural do desenvolvimento humano. Brincar. E quanto mais se pesquisa sobre o tema, mais se chega à conclusão do quão sério ele é. O mesmo Chateau (1987, p. 14) compara a criança que não brinca a pigmeus, “[...] desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma [...] [e reforça que] Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto, que não saberá pensar”. Nesse ponto, fica claro o quanto o ato de brincar vem sendo excluído da vida de muitas escolas. Esse brincar natural não tem nada a ver com o brincar que se vivencia no ambiente escolar. Muitas vezes o que se chama de brincadeira pode ser entendido como bullying. A desqualificação do brincar para a escola, tem provocado um distanciamento sem proporções entre brincadeira e a aprendizagem, resultando em aulas estéreis, já que o elemento lúdico, tão necessário ao desenvolvimento das funções latentes, está fora desse processo.

São muitos os termos usados para representar a ludicidade: brincadeira, brinquedo, desafios, jogos, dramatizações, competições. Não é o foco deste trabalho discriminá-los, entendendo serem todos componentes importantes para o desenvolvimento humano; todavia, devido ao recurso criado, será usado o termo jogo, como objeto mediador entre o sujeito e a aprendizagem. Mesmo assim, vale lembrar os diversos estudos realizados na tentativa de esclarecer o termo jogo. Para Kishimoto (2011, p. 15), “Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente”. Neste trabalho, o termo jogo está sendo usado referindo-se a um recurso criado com as seguintes especificações: é um brinquedo com forte presença da situação imaginária, com regras padronizadas, que desperta o prazer em manipular objetos, que desenvolve habilidades cognitivas, manuais ou sociais.

Sobre brinquedo e desenvolvimento, Oliveira (1993, p. 66), em estudos sobre Vygotsky, reafirma a importância do brinquedo na promoção de processos de desenvolvimento e revela que “[...] o brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança”. E é nesse momento que o jogo se apresenta como recurso elementar para o avanço da aprendizagem e da ampliação da habilidade socioafetiva, que a interação promovida por ele concretiza.

A inclusão é uma realidade e necessidade atual nas escolas, que objetiva a construção de uma sociedade justa e igualitária. Professores das Salas de Recursos Multifuncionais, implementadas em várias escolas, atualmente convivem com as inquietações que essa prática educativa vem representando nas suas vidas profes-

sionais. Urge estudos e construções neste sentido. A criação de um jogo que integre crianças de diversos níveis de aprendizado é um desafio que pode ser alcançado e, por seu caráter lúdico, prazeroso e socializador, contribui para uma educação integradora e emancipadora para todos.

3. Percurso metodológico

O desafio então foi criar um jogo¹ de trilha com as adaptações necessárias para que também fosse aplicado e aproveitado pelos alunos das Salas de Recursos. Era preciso um tema significativo e importante para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e foi escolhido o Sistema Monetário Brasileiro (SMB).

O jogo foi testado em dois contextos distintos de redes Federal e Municipal do Rio de Janeiro nos quais foram aprimorados seu dinamismo e sua estética e chamado de Dinheiro em Ação. Durante o processo de pesquisa e aplicação foram aprimoradas a construção do material utilizado e a descrição das regras, de modo que possam ser adaptáveis a cada realidade escolar.

Com essas premissas, foi realizada uma pesquisa em jogos comerciais que também trabalhavam com esse tema, identificando os pontos considerados problemas para a integração de alunos de diferentes níveis de aprendizagem e, a partir daí, construiu-se um novo jogo e as adaptações necessárias.

Decidiu-se usar as representações do “dinheiro do jogo” similares ao dinheiro real, trazendo realidade e significância à “brincadeira”. Resolveu-se também que, além de notas, seriam incluídas as moedas, tornando o jogo mais próximo do cotidiano. Cartas tarefas foram criadas, cada uma remetendo a uma atividade voltada para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia.

Pensou-se que o diferencial desse jogo seria trazer situações-problemas, próximas às realidades e vivências desses alunos. Era importante que eles reconhecessem, nas ações propostas pelo jogo, atitudes realizadas no dia a dia, sem perder de vista a reflexão sobre consumo responsável.

O tamanho da trilha foi adaptado ao contexto, de modo que o percurso seja dinâmico e possa chegar ao fim em um tempo adequado. Muitos alunos com necessidades especiais apresentam pouco período de concentração e ficam dispersos com facilidade em atividades extensas.

Definiu-se regras para a dinâmica, tais como quantidade de cédulas e moedas que cada participante deve receber ao iniciar o jogo, ganho de bônus, ações associadas a desafios que trabalhem conceitos como metade, dobro, triplo, mesmo valor, etc.

Finalmente, construiu-se um tabuleiro teste e foi realizada uma aplicação-piloto que permitiu que melhorias, tais como incorporação de mais desafios e inclusão de novas casas com comandos de trocas de notas de valor equivalente, fossem incorporadas.

Durante todo o percurso de construção do jogo, nosso maior desafio foi criar um recurso com as adaptações necessárias para que todos os alunos pudessem jogá-lo e ampliar o seu conhecimento sobre o tema sem perda de dinamismo.

Adaptações e mediações

Constantemente nos deparamos com grupos diversos de alunos, e administrar as inúmeras situações, necessidades e demandas requer do professor a difícil tarefa de conseguir o equilíbrio de oferecer uma proposta educativa que respeite as características e necessidades individuais de cada um. Braun e Vianna (2011, p. 93-94) destacam a necessidade de que os profissionais da educação considerem a possibilidade de acomodações na prática que favoreçam a todos os alunos, “[...] o que não significa igualar tudo, mas criar condições de igualdade a partir do princípio da equidade, com procedimentos pedagógicos, estratégias e recursos adequados a cada aluno, considerando suas diferenças e necessidades”.

Sob esta perspectiva, o jogo aqui proposto foi construído com alguns exemplos de adaptações que favorecem alunos de diferentes níveis de desenvolvimento a se apropriar melhor do contexto do jogo e participar da atividade com seus pares, ao mesmo tempo em que contribui para seu desenvolvimento cognitivo, proporcionando-lhes formas lúdicas de interagir e aprender. Podemos citar as seguintes adaptações:

- Escrita em letras de imprensa maiúscula.
- Notas de dinheiro adaptadas incluindo desenhos das peças do Material Dourado² que ajudam na compreensão do valor quantitativo de cada nota.
- Tabelas de composição de valores com moedas com imagens.

1 R\$ 1,00 50 50 25 25 25 25 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 50 10 10 10 10 10 50 25 25	50 R\$ 0,50 25 25 10 10 10 10 10 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5	25 R\$ 0,25 10 10 5 5 5 5	10 R\$ 0,10 5 5
--	---	--	-------------------------------------

Figura 1 – Tabela de composição de valores com moedas

- d) Uso da calculadora como instrumento para auxiliar a criança na resolução dos problemas apresentados.

Assim, pudemos observar que uma atividade lúdica, programada com o cuidado de incluir, possibilita ultrapassar as dificuldades e limitações apresentadas pelos alunos, proporcionando uma aprendizagem ativa e importante de forma prazerosa. Kishimoto (2011) sinaliza que, quando as crianças mobilizam a sua concentração no jogo e nas regras impostas, o fazem como uma atividade que pode ser tratada de modo curricular. No presente trabalho, utilizamos esse conceito para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático no aprendizado do Sistema Monetário Brasileiro. Desse modo, o jogo proposto para inclusão em Sala de Recursos pode ser empregado pela escola como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil de todos os alunos.

4. Aplicações, resultados e impressões

O jogo foi aplicado em duas Salas de Recursos Multifuncionais, de escolas públicas do Rio de Janeiro, uma municipal e outra federal, aqui identificadas respectivamente pelas letras “a” e “b”.

Relato da aplicação na SRM/a:

Experimentação feita em dois momentos.

Na **primeira experimentação**, foram escolhidos dois alunos da mesma turma, do 5º ano de escolaridade, com as seguintes características:

Aluno 1: Matriculado na SRM, apresenta comportamento sugestivo para TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento)³, sem laudo definitivo. Suas atitudes são estressadas e parece estar sempre no limite. Sua leitura é muito prejudicada, o que dificulta a sua compreensão. Segundo ele, quando lê sozinho, só no pensamento, ele entende tudo. Apresenta uma escrita que pode ser avaliada como alfabética, geralmente aglutinando palavras. Declarou gostar muito de matemática e esse gosto é observável pela sua habilidade na resolução de problemas.

Aluno 2: Frequenta apenas a sala de aula tradicional. Apresenta ritmo lento, pouca iniciativa, necessitando frequentemente que lhe digam o que fazer. Tímido e introvertido. Fala pouco e retrai-se diante de novos desafios. Apresenta pouca fluência na leitura e sua escrita apresenta trocas fonéticas relativas à oralidade; a

escrita é fiel à sua fala. A professora da turma o indicou para participar dessa atividade, por verificar um conjunto comportamental, por parte do aluno, no mínimo intrigante e pelas dificuldades que ele tem em acompanhar a aprendizagem do ano de escolaridade em que se encontra.

Durante a aplicação, primeiro foi apresentado todo o jogo, começando pelo tabuleiro e esclarecendo seu objetivo. Cada peça foi explicada separadamente. Ainda nesse momento, os alunos tomaram conhecimento dos recursos adaptativos presentes no jogo.



Figura 2 – Alunos conhecendo o jogo



Figura 3 – Distribuição do dinheiro

A seguir, deu-se início ao jogo, com a distribuição do dinheiro e dos dados, cujos pontos revelariam quem seria o primeiro. O jogo foi sendo compreendido e os dois demonstraram entusiasmo crescente.

Percebeu-se que, durante o jogo, o aluno 2 começou a tomar iniciativa em jogar o dado ou pegar uma carta, sem mais precisar da mediação feita pela professora. Em alguns momentos, ambos precisaram de ajuda na leitura e compreensão das cartas, entretanto o aluno 1 confirmou sua habilidade com o raciocínio lógico-matemático e conseguiu boa margem de acertos nas tarefas pedidas. Ambos permaneceram concentrados durante todo o jogo e ainda obser-

vamos o segundo aluno ajudando espontaneamente o colega na resolução das tarefas, o que não é seu comportamento usual.

Durante o jogo, os alunos reclamaram da casa “volte ao início” e ficou combinado então que essa casa seria cancelada nesta aplicação.



Figura 4 – As crianças interagindo durante o jogo

Em Vygotsky (1984, p. 125), “[...] o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”.

Os dois alunos apresentaram dificuldade para contar o dinheiro que ganharam ao final do jogo, assim como na escrita numérica desses valores.

Foi possível constatar que o jogo revelou-se dinâmico e desafiador do início ao fim.

Os alunos escreveram uma avaliação ao final do jogo:

Aluno 1: *“Eu achei muito legal e não quero mudar nada. Gostei mais de ganhar dinheiro”*.

Aluno 2: *“Eu gostei do jogo. A parte legal foi quando vendi. A parte chata foi voltar ao início”*.

Chateau (1987) relaciona o jogo a uma fuga da criança do mundo real e permite acesso a um mundo em que ela é a criadora.

Na **segunda experimentação**, participaram os dois alunos anteriores, chamados 1 e 2, uma aluna da mesma turma (5º ano) com deficiência intelectual e um aluno do 6º ano com deficiência auditiva.

Para essa segunda experimentação, o grupo foi mais desafiador, pois a aluna com DI ainda não tem o conceito de número construído, entretanto tem uma vivência prática em relação ao uso do dinheiro bastante interessante já que a mãe tem uma barraca na feira. Ela não é leitora e apresenta pouco conhecimento do sistema alfabético. Tem 15 anos. O aluno com DA também apresenta um comportamento característico como gritos sem fundamentos, ideia fixa em algum assunto, fala descontrolada e dificuldades de concentração. Mesmo assim, o aluno surpreendeu a todos ao aprender a ler e escrever com habilidade. É bastante inteligente, mas não gosta de matemática e recusa atividades desta área. Usa aparelho nos dois ouvidos e sua fala é confusa devido ao pouco som captado. Possui pouco convívio social. Tem 13 anos.

Para a segunda experimentação, foram formadas duas duplas: O aluno 1 com a aluna com DI e o aluno 2 com o aluno com DA.

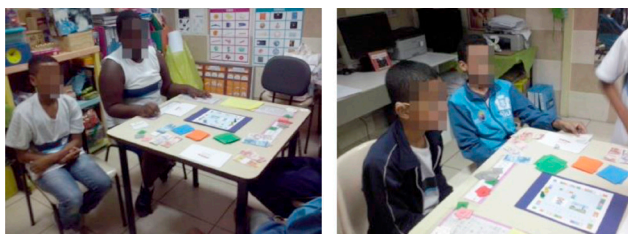


Figura 5 – As duplas formadas

O jogo foi apresentado, assim como foi feito na primeira experimentação, mas ficou claro que tanto a aluna com DI quanto o aluno com DA não entenderam muita coisa. Como tinham a ajuda dos parceiros, o jogo foi iniciado. No decorrer do jogo, a aluna com DI foi começando a se interessar e já conseguia contar as casas de acordo com os pontos do dado, colocando o pino na casa certa. Sendo ela muito calada e sisuda, surpreendeu a todos, rindo e até mesmo repetindo os valores das notas conforme o seu parceiro contava. Ficou concentrada, tentando participar e vibrando quando sua dupla ganhava dinheiro. Assim, participou ativamente do jogo.



Figuras 6 –
Iniciativa e interesse da aluna no jogo

Já o aluno com DA interagiu menos, talvez por seu parceiro ser menos ativo, porém apresentou uma boa leitura e compreensão e surpreendeu os colegas. Entretanto, não ficou clara qual foi a sua apreensão dos conceitos trabalhados, pois ele parecia estar alheio a tudo, e de repente interagia, revelando um conhecimento que aparentemente não possui. Os dois alunos da primeira experimentação foram bem participativos e superaram as expectativas. O aluno 1, com muita paciência foi explicando o que precisava ser feito à aluna com DI enquanto o aluno 2 teve que ultrapassar sua timidez e dificuldades, para ajudar o aluno com DA a participar do jogo.



Como na primeira experimentação, a casa “volte ao início” foi cancelada, além das casas com símbolos de “Notas” e “Moedas”, pois exigiam um conhecimento maior quanto aos valores das notas e moedas utilizadas e foi considerado inadequado para o público da experimentação.

Figura 7 – A interação entre os alunos

Relato de aplicação na SRM/b:

O jogo foi aplicado na SRM/b com uma dupla de alunos com deficiência intelectual matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, com idades de 8 e 10 anos, e que frequentam semanalmente a SRM. A dupla foi composta por um aluno que apresenta, com frequência, comportamento ansioso e inseguro na realização das atividades, leitura e escrita silábica com aglutinação, e dificuldades no manuseio de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.

O outro aluno da dupla apresenta leitura fluente com boa compreensão e habilidade no manuseio das cédulas, inclusive com facilidade em realizar composição de valores utilizando as cédulas.



Figura 8 – Crianças arrumando o jogo

Iniciou-se distribuindo os valores a cada participante, e cada jogador realizava suas tarefas separadamente o que se traduziu em desvantagem para o aluno com maior dificuldade na leitura e com pouca habilidade no manuseio de notas e cédulas, pois não conseguia realizar nenhuma de suas tarefas com êxito.



Figura 9 – Alunos tentando resolver as situações do jogo

Fato percebido pelo parceiro que logo se mostrou disposto a ajudá-lo. Em cada “casa” que paravam, os dois se uniam para ler a informação e executar juntos a tarefa determinada. Comportamento que entusiasmou os alunos, criou um clima de cooperação entre eles e incentivou a aluna com maior dificuldade a tomar iniciativa para a resolução das situações propostas. De acordo com Kishimoto (2011), o jogo é um elemento de desenvolvimento da criatividade da criança.



Figura 10 – Postura colaborativa entre os participantes

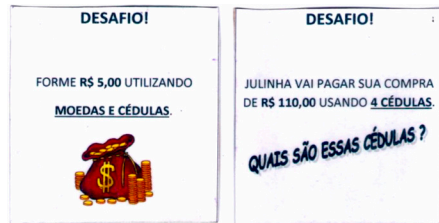


Figura 11 – Situações que necessitam da combinação de dois critérios

A dupla de alunos, mesmo em cooperação, não conseguiu resolver de forma satisfatória as situações apresentadas nas “cartas-desafio”; nesse momento mostravam-se desapontados, mas não se recusavam a prosseguir com o jogo.

A casa do tabuleiro mais esperada, durante o jogo, foi a casa cofre onde o jogador ganhava um cofre e podia colocar a quantia que desejasse. Interessante perceber que colocavam as notas e moedas aleatoriamente dentro do cofre, mas em seguida tinham o cuidado de retirar todas e contar o valor que haviam colocado. No entanto, não conseguiam proceder a contagem corretamente, necessitando da mediação da professora, especialmente as moedas.

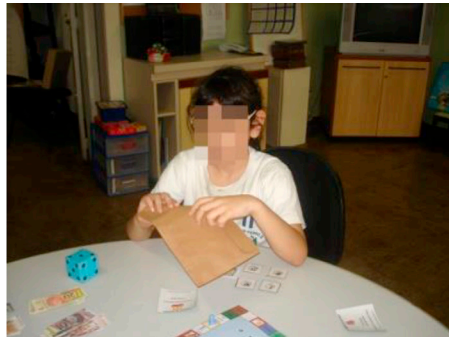


Figura 12 – Vibração das crianças com o ganho do cofre

5. Considerações finais

O jogo “Dinheiro em Ação” promoveu um clima cheio de trocas que contribuiu para criar situações agradáveis e estimulantes para o desenvolvimento do consumo responsável, com referências ao pensamento lógico-matemático e

ampliação do repertório referente ao manuseio do Sistema Monetário Brasileiro, pois com as devidas diferenças as crianças interagiram nas situações do jogo. Nos relatos descritos, percebemos que o jogo propiciou um exercício de desenvolvimento da criatividade nos alunos que participaram do presente estudo. Durante o desenrolar das aplicações, observou-se que esses alunos se mostraram muito interessados e envolvidos em jogar, deixando de ser apenas ouvintes para ser ativos contribuindo para a resolução das situações propostas e dessa forma construindo sua própria aprendizagem. Em alguns casos, eles inclusive propuseram modificações e adequações nas regras do jogo. Observou-se ainda que, durante o decorrer do jogo, os alunos com dificuldades mostraram-se mais confiantes e demonstraram iniciativas para resolver as situações apresentadas e colaborar com os colegas. O desafio agora é multiplicar o jogo de modo que possa ser aplicado, com as adequações necessárias, a toda sala de aula.

Notas

- ¹ A descrição das regras do jogo encontra-se em <<http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/o-jogo-dinheiro-em-acao>>.
- ² Material Dourado foi desenvolvido por Maria Montessori (1870 – 1952) e faz parte de um conjunto de materiais pedagógicos idealizados pela médica e educadora italiana que propicia, além da compreensão dos algoritmos operatórios, um notável desenvolvimento do raciocínio, com um aprendizado bem mais agradável.
- ³ A Classificação Estatística Internacional de Doenças relacionadas à Saúde (CID), em sua última versão (10), define Transtornos Globais de Desenvolvimento como: “Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento, em todas as ocasiões”.

Referências

- ALVES, D. O. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRAUN, P.; VIANNA, M. M. O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia. In: NUNES, L. R. d'O. de P. et al. (Org.). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011. p. 93-105.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. Tradução de G. de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6).

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

NCTM. *Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional, 1991.

NUNES, L. R. d'O. de P. et al. (Org.). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

SÁ, I. P. *Fundamentos Teóricos e Metodologia da Matemática I* – Material Dourado – Material adaptado a partir de curso produzido para capacitação de professores do ensino fundamental, pela Universidade de São Paulo, na Internet, através do projeto Educ@r. Disponível em: <<http://www.magiadamatematica.com/uss/pedagogia/15-material-dourado.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

UNESCO. *El niño y el juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Paris, 1980.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Roberto Cipolla Neto, Luís Silveira, Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

recebido em 11 ago. 2015/ aprovado em 29 abr. 2016

Para referenciar este texto:

SOUZA, M. C. A. R.; HENRIQUE, A. O.; MATTOS, F. R. P.; COSTA, C. S. Um jogo como ferramenta para a inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 113-126, jul./dez. 2016.

A (in)formalização da linguagem matemática na transição da Aritmética para a Álgebra

*Reflections on (in)formal language of mathematics
in the transition from Arithmetic to Algebra*

Geraldo Eustáquio Moreira

Doutor em Educação Matemática pela PUC/SP. Professor Adjunto da Universidade de Brasília – UnB. Investigador do PPG em Gestão Pública da UnB e do PPG em Ensino de Ciências da UEG, Brasília, DF – Brasil.
geust@unb.br

Leandro Frederico da Silva

Mestrando no PPG em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Anápolis, GO – Brasil.
leandrofrederico@hotmail.com

Andreza Fiorini Perez Rivera

Mestranda no PPG em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Anápolis, GO – Brasil.
fioriniperez@hotmail.com

Resumo: Considerando que a introdução da linguagem algébrica nas aulas de Matemática pode ser bastante traumática e causar rupturas para o aluno, ainda acostumado apenas com os estudos de Aritmética, observamos a necessidade da discussão sobre a linguagem envolvida nessa transição, às vezes com excessos de formalidade e rigor e, em outras, impregnadas da linguagem coloquial. Evidenciamos a necessidade de propor situações didáticas possibilitando e garantindo a compreensão dos primeiros conceitos algébricos e de uma reflexão da ação linguística praticada em sala de aula. Salientamos ainda, a eficácia da linguagem do livro didático que dispõe de um conjunto próprio de símbolos na produção de significados. Ressaltamos a importância de investigar as relações entre linguagem e Matemática e até que ponto a linguagem cotidiana interfere no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Palavras-chave: Linguagem matemática. Transição. Aritmética. Álgebra.

Abstract: Whereas the introduction of algebraic language in math classes can be quite traumatic and cause disruption to the student, accustomed only with Arithmetic studies, we noted the need for discussion on the language involved in this transition, sometimes with formality and excesses rigor and other impregnated the colloquial language. We noted the need to propose didactic situations enabling and ensuring the understanding of the early algebraic concepts and a reflection of linguistic action practiced in the classroom. We also discuss the effectiveness of the language of the textbook that has its own set of symbols in the production of meanings. We emphasize the importance of investigating the relationship between language and Mathematics, and until point the everyday language interferes in Mathematics the teaching learning process.

Keywords: Mathematical language. Transition; Arithmetic; Algebra.

Introdução

A discussão sobre o momento em que devemos introduzir a Álgebra em nossas salas de aula tem sido foco de interesse de vários pesquisadores nas últimas décadas. Conforme Silva (2007) há uma grande dificuldade na introdução do ensino de Álgebra devido à demora da aceitação por parte dos alunos, uma vez que os novos conceitos são desprovidos de significados. Lins e Gimenez (1997) afirmam que uma das noções mais enraizadas dentro da educação matemática é a de que a aprendizagem de Aritmética deve vir antes da aprendizagem de Álgebra. Para alguns matemáticos e educadores matemáticos, essa introdução deve ocorrer de forma natural, como se a Álgebra não fosse mais do que a “aritmética generalizada”, embora se deva estar atento a vários fatores que podem interferir na construção do conhecimento algébrico, principalmente à linguagem utilizada durante este período de introdução. Para Silva (2007), a apropriação da linguagem potencializa e promove o desenvolvimento do pensamento algébrico, enquanto que Gil (2008) acredita que esta apropriação completa não ocorra, uma vez que a linguagem matemática tornou-se tão rica nos últimos cem anos que nem os matemáticos conseguem se familiarizar-se com toda ela.

Os alunos, ao contrário do que ocorre diante da resolução de um problema em Aritmética, não apenas identificam os dados do problema e escolhem a operação a ser realizada. Ao invés disso, há todo um trabalho no sentido de entender o que o problema propõe, de estabelecer relações entre os dados explícitos e aqueles não explicitados que aparecem em forma de símbolos e de transformar o problema verbal em linguagem algébrica.

Neste sentido, o ensino inicial nesta área deve principalmente considerar a necessidade de trabalhar com as crianças alguns conceitos básicos, instrumentais para a construção de significado nesse campo. Alguns estudos evidenciam esforços no sentido de propor situações didáticas, demonstrando que é possível garantir a compreensão dos conceitos algébricos utilizando uma linguagem menos formal, mas sem esquecer o uso adequado de termos considerados relevantes dentro da linguagem matemática.

Faz-se necessário observar a linguagem utilizada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, como também a descrição da linguagem utilizada pelo livro didático no que diz respeito aos conteúdos que tratam desta transição da Aritmética para a Álgebra, pois o professor é o mediador entre a linguagem formal utilizada pelo livro didático e a linguagem cotidiana do aluno.

É importante levar em conta as experiências acumuladas pelo aluno através

da observação e manipulação de objetos; assim o professor dentro deste papel de mediador deverá estar atento ao momento de “formalizar” ou quando necessário “desformalizar” a linguagem matemática como facilitadora da aprendizagem. Para D’Ambrósio (2000), a formação docente, sobretudo daqueles que ensinam Matemática, é um desafio para a educação atualmente. Segundo o pesquisador, a “[...] falta de capacitação para conhecer o aluno e a obsolescência dos conteúdos adquiridos na licenciatura” (D’AMBRÓSIO, 2000, p. 225) constituem necessidades de modificação dos currículos, principalmente os de Matemática, uma vez que oportuniza a esses profissionais valorizarem as experiências de seus alunos. Nesse sentido, julgamos importante destacar a valorização da experiência dos estudantes como um pilar que sustenta as ideias discutidas no presente texto.

Problema e objetivos

A ideia de que a Álgebra diz respeito a um conjunto de regras de manipulação onde a aplicação destas regras bem memorizadas parece ser suficiente para a apresentação de resultados corretos é veiculada nos manuais introdutórios dos livros didáticos e reforçada em sala de aula pelo próprio professor. Mas é importante questionar a natureza deste ensino baseado apenas na memorização dessas regras e na automatização de algoritmos.

O professor, muitas vezes, não se preocupa com a compreensão, por parte dos alunos, dos conceitos que estão envolvidos nos algoritmos, e sim com a memorização de cada passo das regras ensinadas para resolver os problemas e, além disso, não há uma preocupação com a questão didático-pedagógica.

Tanto o professor como o livro didático, muitas vezes, deixam de propor situações didáticas facilitadoras das noções conceituais básicas de Álgebra, como também se esquecem de verificar a linguagem envolvida neste ciclo, ora formalizando excessivamente a linguagem, ora fazendo uso apenas da linguagem coloquial.

Alguns chegam a tomar a linguagem matemática como algo previamente e totalmente determinado, como um sistema de expressões prontas, como um código fechado e disponível, esquecendo-se da construção do conhecimento e sem reflexão do que a ação linguística que pratica pode exercer dentro desta transição da Aritmética para a Álgebra.

Nesse sentido, torna imprescindível realizar alguns questionamentos: A utilização de uma linguagem totalmente formalizada é benéfica ao educando na aprendizagem da Matemática? O uso da linguagem coloquial e a aproximação da Matemática ao cotidiano do indivíduo são prejudiciais na transição da Aritmética

para a Álgebra? O professor deve utilizar em sala de aula a linguagem formal e rigorosa ou a linguagem natural impregnada de termos e expressões do cotidiano?

Para refletirmos sobre algumas dessas questões, definimos como objetivo central deste texto: investigar a importância da linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Matemática através da fundamentação teórica e prática em sala de aula, no que diz respeito à transição da Aritmética para a Álgebra, fazendo um estudo detalhado sobre em que momento é necessário formalizar esta linguagem e quando o uso da linguagem cotidiana do indivíduo pode beneficiar a aprendizagem em Matemática.

De forma mais restrita, propomos discutir a linguagem como elemento primordial para a comunicação, bem como sua função na organização do pensamento algébrico para que ocorra a efetivação do aprendizado em Matemática; verificar a eficácia da linguagem do livro didático de Matemática, por esta dispor de um conjunto próprio de símbolos exigindo muitas vezes a formalização para que haja a produção de significados e, ainda, enfatizar a comunicação na aula de Matemática deixando o aluno independente e capaz de assumir a responsabilidade da validação do seu próprio pensamento matemático.

A (in)formalização da linguagem matemática na transição da Aritmética para a Álgebra

O interesse pelo assunto abordado neste texto, a (in)formalização da linguagem matemática na transição da Aritmética para a Álgebra, resultou de observações decorrentes da atuação profissional de professores do ensino básico de instituições de ensino públicas e privadas.

Propomos discutir o uso da informalidade da linguagem no ensino de Matemática, mais especificamente na introdução dos conteúdos de Álgebra, ao mesmo tempo em que se analisam o uso exagerado da formalidade, acreditando que no processo de ensino-aprendizagem o papel da linguagem é de fundamental importância, é mais que uma simples auxiliar do pensamento, uma poderosa ferramenta, capaz de mudar os rumos do desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

O processo de aquisição do conhecimento é essencialmente dependente das interações do aluno com outros, especialmente com o professor e com o livro didático, e a linguagem é o principal fator desta interação. Assim, ocorre em particular no aprendizado de Matemática. Inicialmente capazes de entender os números e as operações, as crianças vivenciam inúmeras situações, dentro e fora da escola, em que estes aparecem e, combinando as suas experiências, começarão a empregar,

inicialmente de forma não convencional, esses símbolos em suas atividades, até que adquiram o domínio do seu uso. A partir daí, vão incorporando a linguagem matemática específica às situações vividas.

Há uma forte tendência de tentar explicar o sucesso ou o fracasso das crianças na escola a partir de fatores como a inteligência individual. No entanto, isto pode estar relacionado a características do próprio sistema escolar, como por exemplo, a linguagem usada nas salas de aulas.

Para o linguista Bagno (2002), na sala de aula a linguagem é um objeto e tem um objetivo para a aprendizagem, constituindo-se em um meio privilegiado de aprendizagem. A língua não está, portanto, restrita às aulas de português, inglês ou qualquer outro idioma que seja e sim a todos os professores no desenrolar do currículo. Aprender, em qualquer disciplina do currículo, está relacionado com compreensão e interpretação, com a capacidade de entender o tipo de discurso de cada disciplina em particular. A aprendizagem depende da competência comunicativa de interpretar com a língua falada ou escrita utilizada em cada disciplina.

Para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem é imprescindível a utilização de um livro didático e cabe ao professor promover atividades que auxiliem o aluno a desenvolver a capacidade de leitura de um texto matemático, para que ele supere suas dificuldades com a linguagem escrita.

A linguagem algébrica não é mais a mesma do século passado; hoje há uma enorme necessidade de interatividade entre a Aritmética e Álgebra a fim de dar novos significados à aprendizagem e cabe ao professor o papel de mediador entre o uso da linguagem formal e da linguagem cotidiana do aluno.

A linguagem sempre exerceu um fascínio, pelo poder de nomear o universo, pelas trocas de experiências, por permitir falar sobre o que existiu, o que poderá existir ou mesmo o que jamais existirá. Ela foi, sem sombra de dúvidas, um dos principais fatores que possibilitaram a formação e desenvolvimento do homem na terra. Sem o concurso da linguagem é difícil imaginar como um grupo de primatas, num determinado período de desenvolvimento da vida no planeta, conseguiria adquirir características de uma espécie de desenvolvimento: as características humanas.

O homem é um ser social que comunica e se relaciona com o mundo através da linguagem e daí a importância dela na aprendizagem e em todas as aquisições do conhecimento e ao longo de toda a vida. Para comunicar-se, o homem utiliza de linguagem, de cuja importância se reveste todo o processo de desenvolvimento da criança, uma vez que esta vai mediar todas as suas aprendizagens e aquisições.

A linguagem é fundamental para todo e qualquer ser humano. A linguagem está geralmente vinculada à matéria do pensamento. Conforme Oliveira (1997),

para Vygotsky, o pensamento é considerado uma realidade diferente da realidade exterior e é a linguagem que permite exatamente aos elementos do pensamento tornarem-se expressáveis e articuláveis. É através dela que o homem organiza seus estados mentais, e por meio dela consegue expressá-los. A linguagem integra a estrutura dos processos cognitivos e age como meio de regulação e mediação da atividade psíquica humana.

Oliveira (1997) ainda diz que Vygotsky chama a atenção para a função social da comunicação verbal, e daí a importância do emissor no desenvolvimento da linguagem. Estudos apontam para o papel do adulto como quem cria a intenção comunicativa, o facilitador da comunicação na criança, através da linguagem organizada que traz na bagagem.

No processo de ensino-aprendizagem, o papel da linguagem é fundamental. Ela é capaz de mudar os rumos do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. O processo de aquisição do conhecimento depende das interações dos indivíduos, uns com os outros. E dentro destas interações os principais fatores são o professor e a linguagem.

Existe uma diferença entre a língua de casa e a língua da escola; assim, há uma confusão no uso de palavras cotidianas com sentidos diferentes na sala de aula. Segundo Bagno (2002), alguns linguistas chamam isso de descontextualização da língua, mas há outros que acreditam ser uma recontextualização, por ambas pertencerem a contextos bem diferentes (MACHADO, 1990).

No contexto didático é importante lembrar que, ao usar uma linguagem específica, como a linguagem matemática, deve-se ter em mente algumas características como: universalidade, objetividade, clareza e precisão. Assim, o livro didático deve também ser dotado de uma linguagem com todas estas características. Para Santos (2001, p. 5),

Diferentes sentidos da mesma palavra podem ser facilmente encontrados na Matemática, seu significado é parte mais estável. E se há uma correspondência entre os sentidos dados pelos interlocutores durante a comunicação, esta não existe.

Todos os receptores da linguagem deveriam compreender da mesma maneira o conteúdo dos termos usados na comunicação. A interpretação do conteúdo não poderia variar de pessoa para pessoa. Conforme Bagno (2002, p. 138), “[...] o leitor só pode realmente dizer qual a interpretação a ser dada a uma expressão, se o significado já for conhecido”. Por outro lado, Santos (2001, p. 5) acredita que,

Ao descobrirmos novos significados, novas relações vão sendo feitas [...] durante o exercício de escolher as palavras para comunicar algum conceito matemático, damos ao aluno a oportunidade de refletir sobre os conceitos, esperando que ele esteja compartilhando nossas visões.

Para Bagno (2002, p. 138), deve haver uma legibilidade dos textos, ou seja, os termos e expressões usados devem estar de acordo com a dificuldade de cada criança, com a idade e sua capacidade, deve adaptar-se ao nível do aluno receptor. Por exemplo, o uso de palavras ou expressões longas pode levar à dificuldade de compreensão, embora se deva ter o cuidado também com o uso de palavras muito curtas que dificultam o entendimento.

Tal legibilidade depende de um equilíbrio entre a informação da qual supostamente o aluno já tem conhecimento e a nova informação. As ideias antigas auxiliam o aluno a enfrentar as dificuldades na aceitação das novas teorias. Todavia, há limites, pois o aluno pode ficar preso pelas situações análogas superficiais. Em casos de conteúdos mais complexos, o aluno pode ter sua atenção desviada para aspectos pouco relevantes.

A linguagem é um veículo de aprendizagem e para alcançar seu objetivo, de transmitir as ideias curriculares, deve admitir a existência de variedades em seu uso e tais variedades são aceitáveis em função das circunstâncias geográficas, culturais e sociais diferentes. Ela deve ser eficaz não só como instrumento de criação ou descobrimento do conhecimento, mas também como instrumento de comunicação. Assim, o professor, no papel de emissor, deve estabelecer para si mesmo um compromisso entre dois extremos: a linguagem formal e rigorosa e a linguagem natural impregnada de termos e expressões do cotidiano.

Nos dias atuais é de grande importância conhecer a linguagem matemática, que pode ser vista como um meio de comunicação possuidor de um código próprio, como uma “gramática”. Esta linguagem tem registros orais e escritos e, como qualquer outra linguagem, apresenta diversos níveis de elaboração, conforme os interlocutores. Por exemplo, a linguagem matemática utilizada pelos “matemáticos profissionais” tem mais rigor, é mais exigente que a linguagem utilizada para transmitir ideias numa aula de Matemática.

Não se aprende a falar a linguagem matemática em casa, desde pequena idade, e sim na escola, pois não encontramos, no dia a dia, um grupo de falantes que a utilize, em exclusividade, para se comunicar. Assim, a linguagem matemática carece do complemento da linguagem natural.

A linguagem cotidiana é o veículo necessário para a comunicação das ideias

matemáticas. Para expressar o conhecimento matemático fazemos uso constante dela, embora ela não seja suficiente para a produção de sentido. Para falar e escrever a língua matemática é necessário estabelecer relações ou correspondências entre objetos matemáticos, nomes e símbolos. O discurso matemático é assim tecido por meio de duas linguagens de certo modo antagônicas: a linguagem natural, com a sua sobrecarga de conotações e riquezas de detalhes, e a outra, a linguagem simbólica, com todo seu poder de síntese.

Não se pode negar as relações existentes entre os sujeitos que adquirem os conhecimentos e a linguagem que os expressa. E na transição da Aritmética para a Álgebra estas relações se tornam ainda mais acentuadas, uma vez que o educando se depara com vasto campo de novos símbolos e termos. Para Varizo (2002), a Álgebra hoje é vista como um modo de pensar e para que isto ocorra é necessário levar o aluno a perceber padrões através de uma comunicação flexível onde ele possa desenvolver hábitos de fazer relações para descrever, compreender e até prever fenômenos físicos e sociais através da generalização matemática, que pode ocorrer de forma natural acompanhando a evolução de sua linguagem. Para ele, é necessário desenvolver uma proposta de ensino que torne as expressões algébricas mais significativas e atraentes, ou seja, explorando-as de uma maneira mais próxima do cotidiano do aluno.

Já Davis e Hersh (1989, p. 167) acreditam que “[...] as linguagens formais foram introduzidas, com o intuito de tornar as demonstrações matemáticas mais rigorosas” (p. 167), isto é, de aumentar a certeza da conclusão de um raciocínio matemático. Para eles, “[...] um benefício da generalização é uma consolidação das informações” (DAVIS; HERSH, 1989, p. 167), onde acreditam que, ao generalizar uma ideia matemática, estamos transpondo da informalidade para o rigor da linguagem matemática.

De uma maneira geral, a linguagem utilizada em sala de aula pode às vezes não ser capaz de comunicar as ideias matemáticas com clareza e precisão, podendo haver excesso de formalidade ou até deixando um vazio quanto à falta de precisão de termos utilizados. Faz-se, assim, necessário um estudo aprofundado sobre o tema a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e para que haja uma correlação entre a aprendizagem do aluno com o que a Matemática pretende transmitir.

Consentaneamente, Moreira e Manrique (2014, p. 478, tradução nossa) enumeram distintos serviços que “[...] podem contribuir para uma melhor (re) organização do conhecimento sobre as necessidades dos alunos e, notadamente, pode-se (re)organizar o ensino de Matemática”. Para os investigadores, “[...] criar grupos de discussão a respeito das potencialidades e necessidades dos alunos

e oportunizar aos docentes de Matemática o conhecimento de histórias de sucesso inseridas no campo da Educação Matemática” (MOREIRA; MANRIQUE, 2014, p. 478, tradução nossa), podem levar ao alcance de resultados surpreendentes no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

A transição da Aritmética para Álgebra: algumas considerações

Para melhor compreender o problema discutido nesse texto, é preciso primeiramente fazer uma construção teórica para o termo aqui utilizado: a *linguagem*. Para isso será necessário um tempo de pesquisas bibliográficas que relacionem a linguagem ao ensino da Matemática, fazendo um resgate histórico e cultural da linguagem.

É preciso tecer relações entre linguagem e Matemática, seu uso no espaço escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente, construir conceitos sobre linguagem matemática e seu uso na educação focando para a transição da Aritmética para Álgebra.

Feito o devido arcabouço teórico, é necessário, ainda, escolher a linguagem adequada para que se possa entender o uso correto da linguagem matemática, no sentido de descrever as suas características, a qualificação dos leitores, caracterizando, também, o alunado que estuda Matemática.

Para que seja possível avaliar a eficiência da linguagem empregada pelo professor alguns alunos também podem ser consultados. Perguntas simples sobre a linguagem utilizada em sala de aula pelo professor de Matemática podem ser feitas, o que levará ao entendimento da forma de comunicação matemática. Assim, temos uma base de como é a bagagem teórica desses alunos sobre o tema em questão, bem como sobre a sua “alfabetização” em Álgebra.

Os conteúdos relativos à transição da Aritmética para Álgebra servirão como instrumento e ferramenta para as discussões. Algumas falas podem mostrar as diferentes linguagens, onde se colherá amostras de significados de cada comunicação nas aulas de Matemática. A partir disso, será possível avaliar a eficiência do uso da linguagem formal ou informal no ensino de Matemática, mais especificamente na transição da Aritmética para a Álgebra, principalmente em atividades práticas.

De forma similar, Moreira (2014, p. 47) destaca que, a partir de uma aula prática, em que o conhecimento matemático é levado para a vida cotidiana dos estudantes, e vice-versa, os alunos apresentam “[...] melhores condições de apren-

dizagem, retenção do conteúdo, além de terem desenvolvido outras habilidades”, sejam elas no nível da linguagem, sejam no nível da Matemática.

Faz-se necessário perceber onde estão concentradas as dificuldades dos alunos ao se deparar com tais conteúdos relacionados à transição da Aritmética para a Álgebra. Se incluem somente dificuldades relativas aos conceitos e procedimentos da Matemática formalizada ou se são dificuldades relacionadas ao próprio conhecimento da língua materna, ou seja, se envolvem questões relacionadas com a alfabetização, como o vocabulário, a leitura e interpretação de texto.

Por fim, é preciso verificar se há eventuais falhas na formação do professor de Matemática. Para Moreira (2012, p. 171), “[...] todos os docentes têm o direito realizar a formação contínua e discutir com os pares diferentes experiências”, principalmente no sentido de corrigir possíveis falhas na formação inicial. Ainda de acordo com o pesquisador, é preciso munir os professores com conhecimentos e saberes acerca das necessidades dos alunos, apontando que isso pode ser feito por meio da formação contínua.

Na mesma direção, Moreira e Manrique (2014, p. 472, tradução nossa) pontuam que “[...] os docentes têm buscado, cada vez mais, formas de corrigir lacunas em sua formação inicial, mediante a formação contínua”. Segundo os pesquisadores, os professores “[...] têm procurado este tipo de formação para se adequar às exigências” (MOREIRA; MANRIQUE, 2014, p. 472, tradução nossa) que a lida com a Educação Matemática atual exige de seus docentes.

Por ora, a falta de compreensão dos alunos em situações que envolvem a transição da Aritmética para a Álgebra faz com que muitos deles acreditem que a Álgebra é difícil e na maioria das vezes inútil. Assim, é papel do professor criar condições para que este importante momento da vida matemática do aluno ocorra de forma simples e natural e ao mesmo tempo apropriar-se de uma linguagem facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, seja esta formal ou informal, uma vez que o protagonista deste processo é o próprio educando.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 2000.
- DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben. *A experiência matemática*. 4. ed. Tradução de João Bosco Pitombeira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- GIL, Katia Henn. *Reflexões sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem de Álgebra*. Porto Alegre: PUC-RS, 2008.

LINS, Rômulo; GIMENEZ, Joaquim. *Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o Século XXI*. Campinas: Papirus, 1997.

MACHADO, Nilson José. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez, 1990.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

_____. Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas. *Educação Matemática em Revista*, v. 01, n. 15, p. 38-48, 2014.

_____; MANRIQUE, Ana Lúcia. Challenges in Inclusive Mathematics Education: Representations by Professionals Who Teach Mathematics to Students with Disabilities. *Creative Education*, v. 5, p. 470-483, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS, Maria Bethânia S. Escrever, para quê?! A Redação mediando a formação de conceitos. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 26, nº 2, p. 1-15, 2001.

SILVA, Rondinele Nunes. *Álgebra e Aritmética no Ensino Fundamental: um estudo de como ensiná-las de forma integrada e com base em significados*. Brasília, DF: UCB, 2007.

VARIZO, Zaíra da Cunha Melo. *Reformulação da Álgebra escolar: porque e como?* Goiânia: UFG, 2002.

recebido em 01 out. 2015 / aprovado em 29 abr. 2016

Para referenciar este texto:

MOREIRA, G. E.; SILVA, L. F.; RIVERA, A. F. P. A. (in)formalização da linguagem matemática na transição da Aritmética para a Álgebra. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 127-137, jul./dez. 2016.

A educação integral e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: uma história, uma experiência (1993-2014)

The integral education and the Rural Federal University of Rio de Janeiro: a history and a experience

Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho

Doutora em Educação. Professora da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
angelica@ufrj.br

Resumo: A educação integral é um conceito valioso para o campo pedagógico, pois expressa um ideal de formação humana. O conceito difunde-se nos discursos políticos e nos debates acadêmicos. Entretanto, permanece uma ideia ainda muito distante de nossa realidade escolar. A pesquisa busca compreender como foi e está implantado o projeto da única instituição de educação integral no município de Seropédica (RJ). O CAIC foi construído durante o governo Fernando Collor (1990/1992), em uma parceria entre os governos municipal, estadual e da UFRRJ, representando a esfera federal, no campus onde se encontra instalado. Hoje, a escola de educação infantil e ensino fundamental tornou-se um importante lócus de formação para os estudantes de todas as licenciaturas. O artigo se fundamenta, sobretudo, na pesquisa bibliográfica, em documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico escolar, em legislações fundantes, como o decreto de criação do projeto, e nas entrevistas realizadas com algumas gestoras da instituição escolar. O estudo evidencia a importância de tal projeto para a cidade e para a comunidade universitária, ao mesmo tempo em que demonstra o distanciamento entre universidade e escola.

Palavras-chave: Educação Integral. CAIC. História da instituição escolar.

Abstract: An integral education is a valuable concept for the educational field, it expresses an ideal of human development. The diffuses concept in political speeches and academic discussions, however, remains an idea still far from our school reality. The research seeks to understand how it was implemented and is the only project of integral education institution in the city of Seropédica (RJ). The CAIC was built during the reign Fernando Collor (1990/1992), in a partnership between the municipal, state and federal governments through the UFRRJ on the campus where it is installed. Today, the school of kindergarten and elementary school became an important locus of education for students of all degrees. The article is based mainly on bibliographical research, institutional documents, such as the Pedagogical Political Project school in founding legislation, such as project creation decree, and the interviews with some managers of the school. The study highlights the importance of this project for the city and the university community at the same time it demonstrates the gap between university and school.

Key words: Integral education. CAIC. Educational institution history.

A educação integral: os sentidos e a origem

A expressão educação integral é polissêmica. Há os que falam em educação integral, remetendo esse conceito simplesmente para definir escolas de tempo integral. Entretanto, há os que se referem à ideia de uma educação integral, completa, visando à formação plena do ser humano.

No século XIX, alguns importantes filósofos que deixaram legados para o pensamento contemporâneo também abordaram o tema da educação integral. Esse é o caso de Karl Marx e Friedrich Engels, que, em meados do século XIX, afirmavam que a possibilidade de formação do proletariado, a fim de enfrentar as ameaças do capitalismo, concentrava-se na educação.

Por educação entendemos três coisas:

1-Educação *intelectual*;

2-Educação *corporal*, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;

3-Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria.

À divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. (MARX; ENGELS, 2009, p. 68).

Atualmente, conforme afirmação de Lígia Coelho (2009, p. 83), a questão da educação integral pode ser tratada sob dois referenciais: “os matizes ideológicos e as tendências contemporâneas”. A autora analisa detidamente as concepções ideológicas, entendendo que diferentes projetos de mundo e de realidade produzem distintos conceitos de educação.

[...] de acordo com a forma como veem e entendem o mundo, conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas. Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem. (COELHO, 2009, p. 85).

Houve algumas propostas na história da educação brasileira que merecem ser lembradas. Uma das mais antigas experiências, e considerada por muitos como a precursora, refere-se ao projeto de Anísio Teixeira em Salvador: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro¹, conhecido vulgarmente, também, como Escola Parque. Após a solicitação do governador baiano² de então, tinha o propósito de atender às crianças carentes de uma área muito pobre da cidade, o Bairro da Liberdade, onde a oferta escolar mostrava-se insuficiente. Teixeira entendia a formação integral da criança como a formação para um ser humano completo. Assim, Anísio Teixeira (1962, p. 25) apresenta seu projeto baiano:

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito.

Tratava-se de um projeto audacioso para a época, tanto do ponto de vista pedagógico quanto arquitetônico. Para efetivar a concepção pedagógica de Teixeira, o plano arquitetônico previa a construção de dois modelos de edificações: as escolas-classe e a escola-parque. Assim, foram construídas quatro escolas-classe onde aconteciam, ao longo de um turno, as atividades formais de ensino de Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. E a escola-parque, espaço em que se realizavam, em turno diferente, as atividades como artes, música, recreação, para citar algumas. Dessa forma, Teixeira concretizava a educação integral, emancipatória e popular.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) talvez sejam, na história republicana brasileira mais recente, o modelo mais discutido e plagiado. Os CIEPs tornaram-se o padrão de escolas de educação integral para ser copiado, ou para ser criticado e repellido. O programa dos CIEPs desenvolveu-se no estado do Rio de Janeiro, idealizado e implementado por Darcy Ribeiro, ao longo de dois períodos do governo de Leonel Brizola: 1983-1986 e 1991-1994. Sobre a educação pública, Darcy Ribeiro (1986, p. 52) resumia o projeto CIEP afirmando que:

A única solução possível para esse gravíssimo problema social e nacional é melhorar a qualidade das escolas que temos; é ajudar o professorado a realizar com mais eficácia a sua tarefa educativa; é socorrer as crianças para que frequentem as escolas, mas lá aprendam; é, ainda, chamar de volta às aulas os jovens insuficientemente instruídos para lhes dar, pelo menos, um domínio da leitura, da escrita e do cálculo que os salve da marginalidade.

Os CIEPs representaram o principal modelo de inspiração para o Projeto Minha Gente, que criou os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), mais tarde chamados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

Os CIACs retomam e ampliam o projeto de Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro, capitalizando uma rica experiência pedagógica na criação de escolas onde a criança brasileira seja plenamente assistida em períodos de oito horas. (RIO DE JANEIRO, [s.d.], p. 5.)

Ana Maria Cavaliere (2009) destaca uma distinção necessária acerca do que se apresenta como educação integral, especialmente da escola de tempo integral, ou dos alunos de tempo integral. Segundo ela,

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 80).

Nos projetos de escolas de tempo integral, o investimento para adequar o espaço da escola ocorre de forma a atender a permanência de todos os estudantes em horário integral, em uma mesma escola. Enquanto que nas vivências experimentadas dos alunos em tempo integral, o investimento acontece em diferenciadas atividades que se realizam em apropriados ambientes, inclusive articulando diferentes instituições.

Nesse último caso, os governos, por meio de convênios com as instituições, utilizam clubes, museus, cinemas e, também, espaços públicos como praças e parques.

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços. (CARTA..., 2004).

Em 1990, a eleição de Fernando Collor de Melo para a presidência da República abriu as portas do Brasil para o neoliberalismo. No bojo dessa política, Fernando Collor criou o Projeto Minha Gente com a finalidade de desenvolver ações integradas nas áreas de saúde, educação, assistência e promoção social, voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes das classes populares.

Art. 1º. É criado o PROJETO MINHA GENTE, com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente.

Parágrafo único. O PROJETO MINHA GENTE compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais obrigarão as seguintes atividades:

- I – pré-escola;
- I – creche e pré-escola;
- II – escola de primeiro grau em tempo integral;
- III – puericultura;
- IV – convivência comunitária e esportiva;
- V – alojamento para menores carentes.

Art. 2º. A coordenação do PROJETO MINHA GENTE caberá ao Ministro de Estado responsável por aquele "Ministério da Criança". (BRASIL, 1991).

De forma a garantir os objetivos em um único ambiente, o governo esboçou a criação dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, conhecidos por sua sigla – CIAC³. Tratava-se de um Projeto que se pretendia grandioso, pois previa a construção de cinco mil CIACs com o propósito de receber cerca

de seis milhões de crianças e jovens, dos quais 3,7 milhões seriam atendidos no antigo ensino de Primeiro Grau, e os demais, acolhidos nas creches e pré-escolas.

A concepção do programa coube à Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁴, sob a coordenação do Ministério da Criança⁵. A natureza assistencialista do projeto, que é objetivamente expressa por seus objetivos, fica ainda mais patente quando se confirma a presença da LBA em sua criação. O Projeto Minha Gente (BRASIL, 1992) propunha em seu texto original, nove programas de atendimento setorizados, quais sejam:

1. Núcleo de Proteção à Criança e à Família
2. Saúde e Cuidados Básicos da Criança
3. Educação Escolar
4. Esporte
5. Cultura
6. Creche e Pré-Escola
7. Iniciação ao Trabalho
8. Teleducação
9. Desenvolvimento Comunitário

Tais programas demonstram que apesar do CIAC afirmar-se como um projeto escolar, este prevalece fragmentado em diferentes objetivos de apoio a atividades da escola: atendimento da saúde, proteção à família e à criança e desenvolvimento comunitário.

[...] Programa de Assistência Integral a Saúde da Mulher e da Criança (PAISMO) Saúde Escolar, Saúde bucal, Exercício Físico para a Saúde. Acompanhamento Nutricional. Crescimento Desenvolvimento, Acompanhamento Pré/Perinatal, Imunizações. Câncer Ginecológico, Diabetes, Saúde Mental. (BRASIL, 1992, p. 12).

O projeto foi concebido para ser gerido por todas as três esferas administrativas previstas na Constituição Federal, inclusive permitindo a participação do setor privado, apresentando-se, assim, em perfeita sintonia com o modelo de Estado Mínimo proposto pelo ideário neoliberal, eximindo a União – mentora do projeto – de sua responsabilidade como gestora e financiadora.

Como essa gestão a três se consubstanciava? Na instituição de três segmentos: a entidade promotora, a entidade empreendedora e as entidades operadoras. A entidade promotora era representada pelo governo federal na figura institucional do MEC, com apoio dos governos estaduais, responsáveis pela construção das unidades escolares e pela coordenação técnica do Projeto; as entidades empreendedoras

podiam ser públicas (as prefeituras) ou privadas (sem fins lucrativos) e tinham a responsabilidade de ceder o terreno e administrar a escola; e por fim, as operadoras que também podiam ser instituições públicas ou privadas, e seriam as executoras dos programas setoriais desenvolvidos no CIAC. Nesse sentido, observa-se como a parceria efetivamente isentava os governos com maiores condições de arcar com o suporte financeiro, abrindo oportunidades de participação às instituições privadas.

O principal destaque a ser registrado refere-se à lacuna evidenciada pelo Projeto Minha Gente quanto ao seu conteúdo pedagógico. Ao contrário do projeto criado por Darcy Ribeiro para as terras fluminenses, o CIAC pouco se apresentava como um projeto pedagógico. Logo, o projeto eximia-se de um debate mais conceitual. Muitas prefeituras brasileiras, ainda nos dias atuais, não oferecem, como não ofereciam há décadas atrás, requisitos técnicos e acadêmicos que permitissem a formulação de projetos pedagógicos inovadores adequados e capazes para o enfrentamento das condições de precariedade educacional e de insuficiência de recursos apresentadas.

Em 1992, o governo Collor viveu seu momento mais crítico. Após um plano econômico que não conseguiu solucionar os problemas econômicos e financeiros, viu-se, ainda, envolvido em um grande escândalo de corrupção. Uma enorme campanha política visando à sua deposição culminou com o seu *impeachment*.

Com o *impeachment* de Fernando Collor, tomou posse o vice-presidente Itamar Franco. Logo em seguida, o novo chefe do executivo procedeu a uma reforma ministerial que determinou a extinção do Ministério da Criança, e o projeto Minha Gente tem seu nome modificado para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica).

O Pronaica pretendia continuar a atender integralmente crianças e adolescentes, assim como o Projeto Minha Gente. E acentua, ainda, o caráter de corresponsabilidade entre o Estado, a sociedade civil e a família, objetivo que pode ser observado, entre todos os outros elencados, assim redigido:

O Ministério da Educação e do Desporto definiu como diretrizes do programa:

- a) a garantia do direito da criança ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades;
- b) a universalização do atendimento às necessidades básicas da criança e do adolescente, embora priorizando medidas voltadas à população mais pobre e sem assistência;
- c) a oferta de serviços de qualidade para as crianças, em oposição a soluções precárias e improvisadas, parciais, descontínuas e meramente assistencialistas;

- d) a irradiação e a disseminação de novas tecnologias, adequadas à atenção integral;
- e) a intersetorialidade, a intercomplementaridade, a articulação de ações;
- f) a descentralização das ações, pela ação compartilhada entre União, estados e municípios e entre os diversos setores sociais e a comunidade, e o compartilhamento de responsabilidades;
- g) a flexibilidade em termos normativos, programáticos e gerenciais. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8).

O compartilhamento de atribuições e responsabilidades financeiras entre as três esferas administrativas estava claramente definida no texto do Pronaica. O governo federal assumia a elaboração do projeto arquitetônico e a construção da estrutura física; a instalação dos equipamentos; a coordenação geral e técnica do projeto e a avaliação do programa.

Os governos estaduais asseguravam os recursos humanos, como a equipe dirigente e os docentes, e se responsabilizavam pelas despesas de manutenção dessas instituições. Para os governos municipais competia a obtenção do terreno e a manutenção das unidades, em colaboração com o órgão estadual e os setores privados interessados em participar do projeto.

O programa passou a ser gerido pela Secretaria de Projetos Especiais, órgão vinculado à Presidência da República. Portanto, quando finalmente a instituição escolar focalizada foi inaugurada, ela não era mais um CIAC, mas sim, um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), novo nome adotado pelo projeto.

O CAIC de Seropédica

Em 1991, buscando um local que servisse de apoio aos estudantes dos cursos de licenciatura, a universidade manifestou interesse em implantar um CIAC no interior de seu campus. Tal intenção fora expressa no Ofício do Reitor⁶. Assim, a gestão universitária entrou em contato com o MEC, a fim de efetivar o projeto. O CIAC seria concretizado a partir do convênio entre a UFRRJ e o Ministério da Educação e dos Desportos, através da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, órgão vinculado à Presidência da República, conforme a Ata do Conselho Universitário (Consu) de 1993⁷.

A partir dos documentos pesquisados e a confirmação do testemunho da primeira diretora⁸ da unidade escolar em questão, o Reitor de então, Prof. Hugo Resende, expressava uma postura conservadora, que se afinava ao governo federal

da época. A decisão de construção de um CIAC (posteriormente CAIC) no interior do campus universitário foi assumida pessoalmente pelo Reitor, sem que houvesse ocorrido qualquer debate nos conselhos universitários, como o Conselho Universitário (Consu) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Não houve participação da comunidade docente ou dos funcionários da instituição quanto ao estabelecimento da nova unidade escolar.

Faz-se importante destacar que os professores, estudantes e funcionários do Instituto de Educação – unidade administrativa da universidade que se localiza muito próxima ao local de instalação da escola – acompanharam o início da obra em 1991, sem compreender do que se tratava. Apenas quando a edificação ganhou forma, o Reitor esclareceu à comunidade sobre a obra que ali se desenrolava.

Como previa o Projeto Minha Gente, a criação do CIAC de Seropédica respondia aos objetivos de buscar uma maior integração e atuação na comunidade local, o que vinha efetivamente ao encontro dos interesses expostos pela universidade: criar um ambiente ideal para as licenciaturas, pois à época tais cursos mostravam-se carentes de espaços que favorecessem as suas atividades curriculares. Além de garantir uma nova instituição escolar em uma região carente do estado do Rio de Janeiro, mantendo um vínculo entre a universidade e a população.

[...] o CAIC constitui-se numa oportunidade fundamental para que a UFRRJ integre suas atividades acadêmicas desde a pré-escola até a pós-graduação, na busca da excelência e, sobretudo, da atuação na melhoria das condições de vida das comunidades abrangidas pela sua influência. (UFRRJ, 1993).

A escola foi inaugurada em 1993, entretanto, as atividades não foram imediatamente iniciadas. Diante das inúmeras questões controversas e dificuldades “[...] surgidas em relação ao seu gerenciamento”, o CAIC “[...] iniciou as suas atividades com a matrícula de 212 crianças apenas em 16 de maio de 1994” (SEROPÉDICA, 2010, p. 5). As discussões entre as esferas administrativas sobre o gerenciamento do CAIC foram, inclusive, noticiadas pelo jornal local de Itaguaí, conforme registrado por Fonseca (2010, p. 38).

Talvez seja a participação de diferentes esferas administrativas na gestão escolar que torne a experiência do CAIC Paulo Dacorso Filho tão singular. As parcerias na direção da escola se alternaram muitas vezes e viveram muitos conflitos. Problemas dessa ordem ocorreram muitas vezes, dificultando o cotidiano escolar, conforme as entrevistas de gestores evidenciaram, sobretudo, no que se refere ao corpo docente. Secretários municipais de Itaguaí e de Seropédica, secretários

estaduais do Rio de Janeiro e Reitoria universitária se sucederam, acumulando debates acerca de temas que culminaram na assinatura de convênios.

Para finalizar, algumas impressões

O CAIC de Seropédica demonstra, ao longo de sua existência, uma busca incessante pela excelência na educação, sobretudo com vistas à implantação da educação integral. O estudo assinala, ainda, que em seu cotidiano convivem diferentes correntes e contradições em busca de um projeto ideal para a educação integral. Apesar das dificuldades, a escola desperta muito interesse na comunidade. Como o número de vagas que a escola oferece para a comunidade está bem aquém do número de alunos que procuram a oportunidade de estudar no local, a solução para esse impasse se resolveu com o sorteio. O sorteio entre os alunos inscritos foi a única forma de acesso ao CAIC até o ano de 2011, quando o critério socioeconômico também passou a determinar o ingresso na instituição.

Uma escola de tempo integral deve significar muito mais do que simplesmente a permanência de jovens e crianças nos turnos da manhã e da tarde. Por outro lado, deve haver um forte investimento na formação dos professores a fim de prepará-los para essa diferenciada realidade escolar.

[...] o próprio CAIC Paulo Dacorso Filho [...] funciona em tempo integral, mas com a inviabilidade de implantar uma educação integral de qualidade por ausência de uma política pública adequada para recursos humanos, e, além disto, sobrevive aos sobressaltos à medida que mudam os governantes em decorrência de seu modelo de gestão. (FONSECA, 2010, p. 20).

O tempo integral pressupõe, sobretudo, um corpo docente também em horário integral e com dedicação exclusiva à escola e ao seu projeto pedagógico. O professor, para trabalhar com crianças que permanecem em horário integral na instituição escolar, deve ser muito bem formado, para não transformar o cotidiano do estudante em um simples sequencial de atividades, fragmentados e sem um objetivo, além de tão somente ocupar o tempo das crianças.

A escola, cujo objetivo seja norteador pela educação integral, deve prever atividades balanceadas entre o primeiro e segundo turnos, ao contrário do que se apresenta na maioria das escolas, onde o currículo formal é trabalhado pela manhã, e restando, para após o almoço, apenas as atividades consideradas extracurriculares.

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do seu humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas [...]. (COELHO, 2002, p. 143).

Logo, o planejamento escolar assume um papel importante na construção da escola de tempo ampliado, devendo se constituir em um planejamento integrado dos diferentes professores que atuam em torno de uma mesma turma. As chamadas atividades culturais e recreativas não podem ser consideradas como procedimentos extras. Estas devem compor o currículo e precisam estar integradas aos conteúdos mais formais, como História, Geografia e Matemática, para destacar alguns componentes curriculares. Até mesmo o tempo livre das crianças, muito importante para o desenvolvimento da autonomia, deve ser resultado de uma reflexão, e não, simplesmente, considerado mais um momento de recreio.

A equipe de funcionários e técnicos administrativos também deve estar efetivamente incorporada ao corpo da escola, debatendo o projeto político coletivamente com toda a comunidade escolar. Todos os profissionais lotados na escola devem assumir seu projeto educacional, efetivamente contribuindo para o desenvolvimento de cada aluno. Conforme Ana Maria Cavaliere (2002, p. 103),

A preocupação com a autonomia e o senso de responsabilidade do aluno aparece com frequência nos depoimentos de diretores e professores. [...] Não é possível confiná-la ou restringir excessivamente seus movimentos. Os problemas daí decorrentes fortalecem o espírito de responsabilidade e autoridade coletivas, ou seja, aquele espírito em que cada adulto, professor ou funcionário é responsável por todo e qualquer aluno da escola.

Essa é uma realidade que já havia sido constatada na implementação do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública. A primeira experiência dos CIEPs evidenciou a necessidade de forte investimento pedagógico na formação dos professores que atuariam no projeto.

O horário integral desenvolvido no CAIC não é, ainda, o ideal desejado pela comunidade escolar, segundo o depoimento de muitas profissionais envolvidas na gestão escolar, dentre as quais pode-se citar a fala de Suemy Yukizaki:

O fato de a escola funcionar de oito da manhã até às dezesseis horas, caracterizaria externamente que é um horário integral, mas eu diria que esse tempo (de permanência na escola) poderia ser mais bem aproveitado pelas crianças. Esse tempo (integral) deveria reverter em melhoria de aprendizagem e de condições de vida para as crianças. E isso ainda não acontece.

A utilização do tempo integral merece uma atenção maior de forma a garantir não somente atividades extras às crianças das séries iniciais e da Educação Infantil, mas, especialmente, atividades articuladas aos conteúdos e projetos desenvolvidos no currículo escolar.

O tema da relação entre a universidade e a escola talvez seja o que demonstra maior fragilidade, repete a profissional acima citada:

A direção se ressentia muito de ter alguém do DTPE na escola que pudesse contribuir para o trabalho pedagógico. Um docente da universidade que ocupasse o espaço de coordenador pedagógico e que ajudasse, sobretudo, no trabalho formativo com os professores.

Esse contato ainda é muito incipiente e reverte ainda muito pouco como benefício para o cotidiano da escola. A vinculação entre as duas instituições apresenta-se em duas dimensões, quais sejam: como a universidade pode se favorecer das práticas escolares em suas atividades intrínsecas às licenciaturas, e como a escola pode se beneficiar do potencial acadêmico.

Atualmente, o CAIC assume ao mesmo tempo seu papel como uma unidade administrativa da universidade e como uma unidade escolar da rede municipal oficial de Seropédica. Como um setor da universidade, a escola tem assento em todos os fóruns e órgãos deliberativos universitários, da mesma forma como todos os outros institutos de ensino superior que compõem a UFRRJ. Participa, também, do Conselho Universitário como um membro eleito, e, atualmente, a equipe do CAIC está empenhada em elaborar o seu Regimento Interno, assim como todas as unidades da universidade também o vêm fazendo.

A investigação evidencia que o contato entre unidade escolar e universidade torna-se cada vez mais próximo. Entretanto, deve caminhar no sentido de aproximar as experiências acadêmicas e escolares, de modo a contribuir na formação dos licenciandos, na formação continuada dos professores regentes das turmas, bem como possa se refletir no trabalho pedagógico, beneficiando do mesmo modo os alunos do CAIC. Assim, a ideia acerca de educação integral estaria se aproximando da realidade em Seropédica.

Notas

- ¹ O nome do Centro Educacional é uma homenagem ao ilustre educador baiano, Ernesto Carneiro Ribeiro, mestre de Ruy Barbosa e Euclides da Cunha, nascido em 1839, falecido em 1920.
- ² O governador da Bahia chamava-se Otávio Mangabeira, pertencia à União Democrática Nacional – a UDN, de quem Anísio Teixeira foi o Secretário de Estado de Educação, entre 1947 e 1950.
- ³ O Projeto CIAC, mais adiante chamado CAIC, inspirou-se, como anteriormente apontado, no projeto do CIEP. O programa do CIEP foi idealizado por Darcy Ribeiro, e implementado no governo de Leonel Brizola, durante seu governo no estado do Rio de Janeiro. Brizola já havia demonstrado sua preocupação com a educação quando de seu mandato como governador no estado do Rio Grande do Sul. Nesse período, entre 1959 e 1963, o governador Brizola construiu cerca de mil escolas (em torno de três mil salas de aula), de simples arquitetura e de baixo custo, com a finalidade de erradicar o analfabetismo em todas as regiões de seu estado natal. Essas edificações ficaram conhecidas como brizoletas, e hoje muitas delas encontram-se em situação de abandono. Tal programa de expansão escolar baseava-se em convênios mantidos entre os municípios e o governo do estado.
- ⁴ Órgão do governo brasileiro, criado em 1942, durante o Governo Vargas, e tradicionalmente dirigido pelas Primeiras Damas. Em 1991, sob a gestão de Rosane Collor foi alvo de muitas denúncias de desvio de recursos. Foi extinto em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e substituído pelo Programa Comunidade Solidária, criado por Ruth Cardoso.
- ⁵ O Ministério da Criança teve curta existência; criado por Collor com o propósito de coordenar políticas referentes à infância.
- ⁶ Ofício 174/GR/UFRRJ, de 24 de maio de 1991, da Reitoria dirigido ao Secretário Nacional de Educação Superior.
- ⁷ Deliberação n.º 4, de 16 de fevereiro de 1999, do Consu/UFRRJ.
- ⁸ A Prof.ª Dra. Lia Maria Teixeira de Oliveira foi a primeira diretora do CAIC.

Referências

- BRASIL. *Decreto n.º 91, de 14 de maio de 1991*: Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125519/decreto-91>>. Acesso em: 5 jun. 2012.
- _____. Decreto n.º 539, de 26 de maio de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, criado pelo Decreto n.º 91, de 14 de maio de 1991, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, p. 6.505, 27 maio 1992.
- _____. *PROJETO MINHA GENTE* – Informações Básicas sobre o Projeto, 1992.
- CARTA das cidades educadoras*: proposta definitiva, novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de Tempo Integral versus alunos de tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- _____. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: _____; COELHO, Lígia Martha (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. História(s) da Educação Integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FONSECA, Marília Massard da. *Resgate da História de Implantação do Centro de Atenção Integral à Criança “Paulo Dacorso Filho” na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação agroecológica*. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado) – PPGEA/UFRRJ, Seropédica, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Centauro, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO (Estado). *CIEPs e CIACs: A educação como prioridade*. 2º Programa Especial de Educação. Rio de Janeiro: Governo do Estado, [s.d.].

SEROPÉDICA. *PPP/Projeto político pedagógico*. CAIC Paulo Dacorso Filho. Convênio UFRRJ – Prefeitura Municipal de Seropédica. Seropédica, 2010.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Mª de A. *CAIC: solução ou problema?* Brasília, DF: Ipea, jan. 1995. (Texto para discussão, n. 363). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

UFRRJ. *Ata do Consu*. Ofício n.º 253/GR/UFRRJ, de 28 de julho de 1993. Da Reitoria dirigido ao Secretário de Projetos Especiais. Rio de Janeiro, 1993.

recebido em 16 out.2015 / aprovado em 01 mar. 2016

Para referenciar este texto:

COUTINHO, M. A. G. C. A educação integral e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: uma história, uma experiência (1993-2014). *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 139-152, jul./dez. 2016.

As representações sociais das professoras de Educação Infantil sobre o brincar¹

The social representations of teachers of Early Childhood Education on the play

Solange Maria de Oliveira Cruz

Mestranda em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.
solangecruzse@gmail.com

Marli dos Reis dos Santos

Doutoranda em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Católica de Santos, São Paulo, SP – Brasil.
marlicubatao@gmail.com

Resumo: Este trabalho objetivou conhecer os discursos das professoras de educação infantil sobre o *brincar*, e analisar suas representações sociais a respeito do tema. Os dados foram coletados em um curso de formação a distância de uma rede pública de ensino brasileira, localizada em uma cidade do litoral paulista, onde, a partir das falas docentes, buscamos estabelecer uma relação com a teoria das representações sociais à luz dos referenciais teóricos de Moscovici (1978, 2009) e Jodelet (2001), além de nos aproximarmos de autores que defendem a importância do brincar nessa faixa etária, tais como Kishimoto (2002), Mukhina (1996), Oliveira (2011), Martins (2006) e outros. A análise das falas ajudou a compreender como a vivência e a possibilidade de desenvolver o brincar alimenta a prática educativa das docentes, bem como contribuem para a formação de novos saberes e para a identidade dessas profissionais.

Palavras-chave: Brincar. Educação infantil. Representações sociais.

Abstract: This work aimed to meet the early childhood teachers' speeches about *the play*, and analyze their social representations on the subject. The data were collected in a distance learning course, a Brazilian public schools, located in a coastal city, where from lines teachers seek to establish a relationship with the theory of social representations in the light of the theoretical references of Moscovici (1978, 2009) and Jodelet (2001), as we approach the authors who defend the importance of play in this age group such as Kishimoto (2002), Mukhina (1996), Oliveira (2011), Martins (2006) and others. The analysis of lines helped to understand how the experience and the possibility to develop the play feeds the educational practice of teachers, as well as contribute to the formation of new knowledge and to the identity of these professionals.

Key words: Play. Early childhood education. Social representations.

Introdução

A brincadeira infantil é uma atividade que traz em seu bojo múltiplos significados, acompanhando as fases do desenvolvimento da criança, levando-a a estabelecer relações com o mundo à sua volta.

Tal atividade contribui sobremaneira para a formação da personalidade adulta, o que, segundo Kishimoto (2002), é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar.

Ao brincar, a criança aprende, reproduz relações que observa ao seu redor, desenvolve a fala e o controle social de suas condutas, além de exercitar funções psíquicas importantes para seu desenvolvimento: parte importante do processo de tornar-se humana (LEONTIEV, 1978; MUKHINA, 1996; ELKONIM, 1998).

Especificamente falando sobre a Educação Infantil de crianças de zero a seis anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem, em seu artigo 9º que “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, enfatizando que a dimensão lúdica deve ser o eixo condutor do trabalho educativo neste nível de ensino.

Kramer (1982) e Rosemberg (1995) defendem que a Educação Infantil deve propiciar à criança liberdade de expressão, além de interação social e bem-estar, que respeitem as especificidades da infância.

Assim, faz-se necessário considerar a importância de essa etapa da educação básica oferecer um ambiente estimulante que favoreça as relações entre as crianças e dessas com os adultos que as educam, propiciando ao mesmo tempo aprendizagens e desenvolvimento de capacidades e aptidões, potencializando a formação das funções psíquicas superiores humanas, tais como a imaginação, a memória e a atenção voluntárias, a concentração e afins, funções essas, assim nomeadas e defendidas por Vigotski (2010), um dos representantes da Teoria Histórico-Cultural, que, entre outros pressupostos, afirma que na ausência do outro o homem não se constrói homem.

À luz desta teoria, entendemos a escola como o lugar privilegiado para a humanização dos indivíduos neste processo de “tornar-se humano”.

Defendemos ainda que a profissional de Educação Infantil precisa estar preparada para aproveitar ao máximo o potencial de aprendizagem das crianças e as contribuições das brincadeiras infantis no espaço escolar, como alavanca para o desenvolvimento cognitivo e social das mesmas, incentivando sua autonomia, criatividade e liberdade de aprender, elementos significativos para a evolução do ser humano e da sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil fundamentam-se em uma concepção de criança vista como sujeito sócio-histórico-cultural que interage com diferentes parceiros, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, cria cultura (BRASIL, 2009).

Ao aproximarmos a análise das falas da teoria das representações sociais de Moscovici (1978, 2009) pretendemos desvelar alguns elementos representacionais a respeito de como os sujeitos concebem/compreendem *o brincar* na prática docente e se o visualizam como significativo ao desenvolvimento cognitivo da criança.

As vozes que aqui serão analisadas contribuirão para a construção e interpretação do cotidiano que as professoras de educação infantil vivenciam.

Nesse sentido, a fala dos sujeitos estudados neste texto se constitui num “corpus representacional” e vai ao encontro do que diz Moscovici (2009, p.8): “As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros”.

Ganha força a ideia de que toda realidade é representada, na medida em que é reapropriada por um indivíduo ou um grupo.

Conforme nos ensina Jodelet (2001, p.27), “[...] toda representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”.

Ao tentarmos mergulhar este texto na teoria das representações sociais que-remos verificar, então, quais referências esse grupo de professoras da educação infantil assume em relação ao *brincar*. Como o entendem dentro do contexto pedagógico. E, para tanto, a teoria escolhida, a nosso ver, poderá trazer à tona um processo de dados, valores, reações e associações que estes sujeitos, conscientes ou não, fazem em relação ao *brincar*.

Assim, as vozes das professoras podem, conforme os preceitos de Moscovici (1978, p.49): “[...] inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias, e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes”.

Diante do exposto, e pautadas no reconhecimento de que as interações com o meio representam uma importante fonte de desenvolvimento humano, fomos pesquisar quais meios, vivências e interações, por meio do ato de brincar, temos oferecido em nossas escolas, às crianças de zero a cinco anos de idade, para que se desenvolvam pedagogicamente e emocionalmente sadias, aptas a viver em sociedade.

A intenção é constatar a percepção de um grupo acerca de um objeto, relacionada à realidade vivenciada em um dado momento, e inseridos num contexto social específico: professoras da educação infantil.

Caminhos da pesquisa: trilhas teórico-metodológicas

Realizamos coleta das falas de professoras² de Educação Infantil sobre suas concepções do brincar nas escolas onde atuam.

Os dados foram coletados a partir do registro de suas opiniões e reflexões em um curso de formação continuada a distância, de uma rede pública municipal, localizada em uma cidade do litoral paulista.

Com o tema “*o brincar e as brincadeiras na escola*” para crianças de zero a cinco anos e suas implicações para a prática docente e para a aprendizagem infantil, o objetivo era discutir suas práticas educativas sobre o assunto junto às crianças das escolas de Educação Infantil, para posteriormente refletir por que e como incluir o brincar no currículo.

Estruturado em três módulos temáticos e desenvolvidos num prazo de cinco semanas, com uma carga horária de 60 horas, os temas tratados foram os seguintes: a infância e a cultura lúdica; o brincar na escola e brinquedos.

Coletamos os dados registrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, cuja turma foi formada por trinta e uma docentes que atuavam com crianças menores de dois anos (54% do total de cursistas), dez docentes com crianças de dois a três anos (17% do total de cursistas) e dezessete docentes com crianças de quatro e cinco anos (29% do total de cursistas), totalizando 58 professoras.

A que possuía mais tempo de trabalho na rede atuava há vinte anos, e a que possuía menos tempo, três. Dentre as demais, a média de atuação era de onze anos.

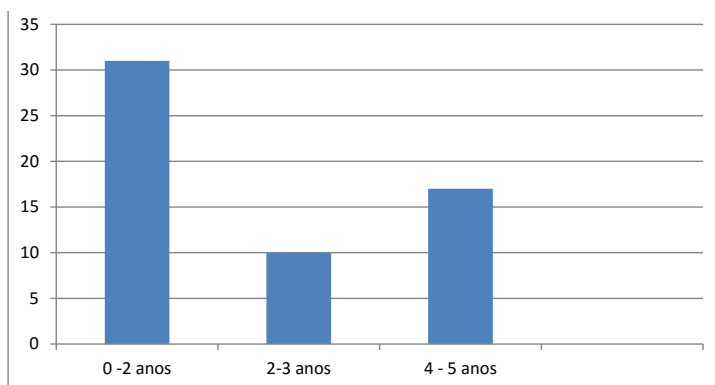
Ao nos interrogarmos sobre como essas profissionais compreendiam *o brincar* na constituição da sua prática, nos remetemos a iniciar a análise pelas tabelas abaixo, com o intuito de traçar um diálogo entre o que elas pensam e o que efetivamente fazem. Ou seja, essas professoras atuam com que faixa etária? Será que esse fato pode ser um aspecto a ser considerado?

Vivências do brincar: as vozes das professoras da educação infantil

Sabemos, com base em Moscovici (1978), que estudar as representações sociais implica compreender a realidade social (re)apresentada pelos sujeitos.

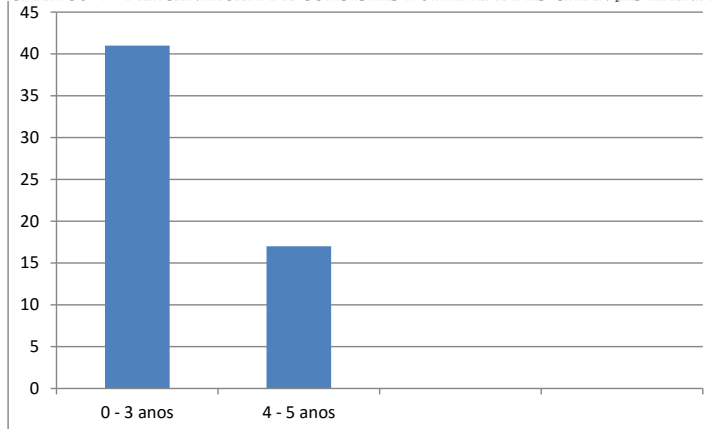
É preciso considerar seus pensamentos, suas visões, sua forma de estar no mundo. Sendo assim, vejamos:

GRÁFICO1—PERCENTAGEM DE CURSISTAS POR IDADE DAS CRIANÇAS ATENDIDAS



Fonte: Os autores (2015).

GRÁFICO 2 –PERCENTAGEM DE CURSISTAS POR IDADE DAS CRIANÇAS ATENDIDAS



Fonte: Os autores (2015).

A leitura das tabelas parece indicar algumas condutas: as professoras de crianças *de zero a três anos de idade* são maioria no curso, o que pode indicar que estas concebem *o brincar* como uma ação primordial deste nível de ensino.

Logo, essa ação acaba “[...] determinando o campo das comunicações possíveis dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p.51).

Pode significar que as docentes das crianças menores visualizaram no curso a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, melhorando sua prática docente. Pode estar incutida a crença de que o curso em questão poderá construir um modo de pensar coletivo em relação ao brincar. Ou seja, o curso irá enriquecer a tessitura do que é *o brincar* para cada um do grupo, tornando-o a realidade de cada um (MOSCOVICI, 1978).

Embora algumas atuem há bastante tempo na rede, as docentes expressam que sentem a necessidade de trocar experiências e debater o tema com seus pares, adquirindo conhecimentos novos sobre o assunto, a fim de melhorar sua prática: “Espero aqui, nesse curso, expandir o meu olhar sobre a criança e sua magnífica cultura, conhecer novos pontos de vistas e troca de experiências” (sujeito 1).

Essa voz veicula a ideia de que o curso produzirá conhecimento e este fará parte do cotidiano de cada cursista.

É, pois, uma forma de pensar que algo novo será agregado, corporificado no grupo e se tornará modo de agir sobre um objeto de forma coletiva.

Esse modo de agir se converterá em estruturas individuais de conhecimento, que informarão e orientarão os membros do grupo social (os cursistas) a se posicionarem em relação ao brincar, tendo, pois, uma relação direta no comportamento, na atitude dos professores (MOSCOVICI, 2009).

As professoras apontam, também, a necessidade de (re)criar espaços para *o brincar* dentro da escola, e alegam que seu trabalho lúdico, por vezes, é interpretado de maneira errada por alguns pais ou pares profissionais, que tendem a ver o brincar como perda de tempo, enrolação ou algo não pedagógico:

Realmente precisamos, sim, organizar esse espaço com o intuito de propiciar momentos de brincadeiras para os nossos pequenos, para que possa ser visto por todos como um momento de aprendizagem (sujeito 2).

Infelizmente na escola a visão, mesmo na educação infantil, está relativamente ligada à aprendizagem de conteúdos e o brincar, atividade tão importante nesta fase da vida da criança, é menos valorizada (sujeito 3).

Ainda hoje as brincadeiras são vistas pelos pais, e até mesmo por profissionais que atuam nas escolas, como mero passatempo, com o único objetivo de o professor descansar; isso me deixa muito preocupada, pois, infelizmente, é um pensamento errôneo e tão comum dentro do âmbito escolar, quanto familiar e precisa ser modificado o mais rápido possível (sujeito 4).

Para que o brincar deixe de ser tratado pelos pais apenas como um passatempo na educação, devemos abordar nas reuniões de pais e mestres a sua importância no desenvolvimento infantil (sujeito 5).

As falas carregam o sentido de enfrentamento e de desafio e, ao mesmo tempo, apontam que os professores compõem um grupo organizado que compreende o papel do brincar e a necessidade de que essa compreensão extrapole os muros escolares.

Ou seja, é importante instrumentalizar políticas que estejam imbuídas de trazer o pai/responsável para o interior da escola, no sentido de que ele compreenda o currículo de forma integral. Que *o brincar* seja visto como aprendizagem, não passatempo.

Nesse viés, apontam a necessidade de esclarecer a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil das crianças nas reuniões de pais e mestres, como uma possível solução para o problema.

É, na verdade, uma nova “ordenação das condutas e percepções” (MOSCOVICI, 1978, p.115) sobre o que significa *o brincar* na educação infantil.

A abordagem proposta, segundo as vozes dos sujeitos, é de estabelecer um fio condutor entre escola e família no desenvolvimento do brincar.

Outro ponto evidenciado nas falas é que a rotina escolar dificulta o desenvolvimento do brincar dentro da escola, pois introduz uma rigidez de horários não condizentes com a atividade lúdica do brincar, e veem isso como algo que empobrece o brincar: “Ficamos presas à Rotina, temos que cumpri-las e isso empobrece nosso Brincar” (sujeito 6).

Demonstram em suas colocações que o cuidar ainda permeia fortemente as práticas, sobressaindo-se em relação ao educar e interferindo na qualidade *do brincar*, bem como a não superação da visão assistencialista, ainda presente no cotidiano das creches, questionando sobre o que de fato é importante na educação infantil.

Nessa perspectiva, os sujeitos trazem à tona uma antiga discussão: o papel da creche. Neste texto não há condições de discutir esse assunto com profundidade, mas as falas carregam a intencionalidade de desestabilizar o instituído histo-

ricamente nesta etapa, onde a concepção de creche como assistencialismo ainda é forte.

Desta forma, ao apontarem novo olhar, as professoras enveredam pelo que afirma Moscovici (1978, p. 26) quando fala da construção de representações sociais. Ou seja, elas estão propondo, pelo menos tentando, um movimento que “[...] implica em um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras [...]” em relação à creche, sobretudo *ao brincar* na Educação Infantil.

Mencionam, também, a utilização de “cantinhos” com brinquedos e outros materiais (fantasias, objetos que reproduzem a casa, um salão de beleza, supermercado, etc.), como forma corrente de organizar e proporcionar brincadeiras, na maioria das vezes, organizados dentro da sala de aula como uma forma de desenvolver *o brincar* sem a necessidade de deslocar as crianças para outros espaços da escola: “Esse trabalho com os cantinhos é bem legal” (sujeito 9); “Qual criança não gosta de uma sala com inúmeros ‘cantinhos’ para brincar?” (sujeito 10); “Costumo organizar a sala em cantinhos, mesmo que depois eles misturem tudo” (sujeito 11); “A ideia dos cantinhos é ótima, dessa forma as crianças ficam à vontade para circular pelos espaços, experimentar diferentes contextos, é muito interessante!” (sujeito 12).

Registram, ainda, que frequentemente retiram brinquedos da brinquedoteca disponibilizando-os em suas respectivas salas de aula, a fim de que as crianças exercitem o seu direito de escolha sobre do que *brincar*, alegando que disponibilizar e ressignificar os brinquedos em outros espaços cria novas possibilidades e maneiras diferentes de *brincar* com o mesmo objeto: “Adorei a tua ideia de retirar alguns brinquedos da brinquedoteca e disponibilizá-los na tua sala. Assim as crianças exercitam o seu direito de escolhas e outras possibilidades podem ser criadas em novos ambientes” (sujeito 13).

Em suas falas aparecem questões relacionadas à falta de ambientes adequados e problemas na estruturação física dos espaços destinados às brincadeiras como a principal razão para que façam essa ressignificação do espaço, e que, a seu ver, para os menores a situação espacial torna-se mais complicada. É, nesse sentido, uma forma de se posicionarem frente ao problema, buscando agir sobre ele.

Assim, parece que *o brincar*, para os sujeitos estudados, é algo tão essencial que torná-lo possível é questão primordial.

A adesão a novos espaços é indicativa de pertença, de que entendem *o brincar* como algo importante, de que é preciso vivenciá-lo.

Essa interação é, na verdade, uma interdependência. Ou seja, essas professoras concebem *o brincar* como uma ação geradora de conhecimento e veiculam isso nas suas práticas.

Relatam o uso de brinquedos estruturados, que as instituições oferecem, e de brinquedos não estruturados³ trazendo à tona importantes reflexões sobre o uso de brinquedos industrializados e não industrializados e a relação que a criança constrói com eles.

Desta forma, as representações sociais nos ajudam a agir sobre o mundo e sobre o outro, ajustando-nos à vida cotidiana.

Elas “[...] circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p.17-18).

Os brinquedos que mais aparecem nas falas são as bolas, bonecas, panelinhas, bandinha:

Nossa preocupação é sempre oferecer conjuntamente brinquedos estruturados e não estruturados para as crianças brincarem (sujeito 15).

Utilizamos bastante os brinquedos não estruturados. Temos um “balde” de embalagens de reciclados que eles adoram. O retorno é muito legal e a interação nesse momento também (sujeito 16).

Na escola que trabalho, os brinquedos estruturados e não estruturados estão organizados na brinquedoteca. Nossa rotina está bem organizada para que toda criança seja atendida diariamente nesse espaço. Além disso, temos a possibilidade de pegá-los para utilizarmos na sala. Estão organizados de modo que isso aconteça (sujeito 17).

Concluem que tais brinquedos fazem mais sucesso que os brinquedos industrializados ou “de marca”, pois nesse momento, segundo as docentes, as crianças criam e vivem o faz de conta.

Esse conhecimento sobre *o brincar* que as professoras socializam e partilham vai ao encontro do que afirma Jodelet (2001, p.22): “Contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, posto que estão sendo geradas pelas comunicações da vida cotidiana, e estão orientando os comportamentos práticos de cada uma na vida profissional”.

Desta forma, percebe-se que as professoras estão envoltas num discurso que se “cristaliza em condutas” e passam a agir coletivamente, produzindo e determinando comportamentos em relação ao objeto socialmente valorizado.

Considerações finais

Durante todo o curso, relatam sua rotina colocando *o brincar* como importante para o desenvolvimento das crianças, e esforçam-se para que as brincadeiras permeiem todas as atividades desenvolvidas no interior da escola.

As falas das professoras permitem constatar que elas entendem *o brincar* como uma ação indissociável na formação da criança, partindo do repertório de que é por meio dele que os alicerces da educação infantil serão bem constituídos.

Fica evidente que o discurso delas revela a atribuição de sentido pedagógico *ao brincar*. Ou seja, para as professoras de educação infantil *o brincar* implica construir saberes.

Os textos e reflexões do curso que fizeram foram, sem dúvida, catalisadores dos discursos dessas professoras.

Pode ter servido, até, como vetor de transmissão de uma linguagem que foi aos poucos socializada e tomada para si, pelo grupo.

Por certo, a circulação dos textos, os estudos reflexivos serviram como orientadores e organizadores de conduta e por isso passaram a reger as ações das professoras da educação infantil não só na sua prática individual, como também nas expressões enquanto grupo sobre o sentido *do brincar* para o processo de ensino-aprendizagem (JODELET, 2001).

Evidenciou-se uma compreensão conjunta da importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, reconhecendo as atividades lúdicas como importantes veículos de expressão de sentimentos, vontades, conhecimentos e percepções da infância e da realidade que as cerca.

Nessa perspectiva, as docentes demonstraram preocupação no planejamento de ações voltadas para *o brincar*, entendendo tal atividade como decisiva no desenvolvimento global das crianças e que, a partir de ações realizadas na prática, os processos internos estruturam-se, orientando outras ações, mais autônomas e complexas (MARTINS, 2006), servindo como base para o desenvolvimento de capacidades intrinsecamente humanas nos pequenos, como a capacidade de se relacionar socialmente, a de conviver em grupo, entre outras.

A brincadeira passou nesse contexto a ser intencionalmente praticada e motivada pelas professoras, que, no conjunto das ações e intenções pedagógicas que aplicam, potencializam o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Com essa intenção, a intervenção docente torna-se fundamental como elemento criador de novas motivações de conhecimento que sejam realmente eficazes ao longo da infância (MUKHINA, 1996).

Sob a perspectiva teórica das representações sociais, analisamos as vozes das professoras de educação infantil, procurando apreender os sentidos que elas atribuem *ao brincar* na educação.

Após a análise, parece evidente que a construção desses sentidos se processa de forma dinâmica nas relações sociais na escola, mas com necessidade de extrapolar os muros e imbricar os pais/responsáveis.

São discursos carregados de valores, que estão arraigados a um contexto social, a escola, que foi internalizado ao longo do tempo, mas que é preciso alargar espaços e visualizá-lo como algo estruturante de personalidade.

Além disso, *o brincar* é um componente intrínseco ao fazer pedagógico que, de certa forma, estrutura as práticas docentes.

Notas

- 1 Artigo originalmente escrito para apresentação no XII Congresso Nacional de Educação e III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação, “Formação de professores, complexidade e trabalho docente” – PUCPR, 2015.
- 2 Neste trabalho utilizaremos o termo “professoras” porque o grupo pesquisado é formado apenas por docentes do sexo feminino.
- 3 Brinquedos não estruturados: objetos que não foram feitos para serem brinquedos, mas que nas mãos das crianças adquirem tal característica, quando, por exemplo, por meio da imaginação infantil um pedaço de pau vira um cavalo, uma tampa de panela vira um volante de carro, e assim por diante.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: _____. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.19-32.
- KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p.54-62, 1982.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.
- MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROSEMBERG, F. A criação dos filhos pequenos: tendências e ambiguidades internacionais. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. (Org.). *Família em promessas contemporâneas: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. p. 167-190.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

recebido em 16 out. 2015/ aprovado em 01 mar. 2016

Para referenciar este texto:

CRUZ, S. M. O.; SANTOS, M. R. As representações sociais das professoras de Educação Infantil sobre o brincar. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 153-164, jul./dez. 2016.

Caminhos do pensar

Ways of thinking

Cleide Rita Silvério de Almeida

Pesquisadora em Educação e Complexidade, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE
cleidea@uol.com.br

Mariangelica Arone

Pedagoga, Assistente Social, mestre e doutora em Educação pela PUC/SP e UNINOVE, respectivamente. Professora da Universidade Nove de Julho – UNINOVE
angelicarone@yahoo.com.br

Alexsandro Junior de Santana

Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE
alexjrstn@hotmail.com

O maior empobrecimento provém da falta de ideias, da erosão da criatividade e da ausência do debate produtivo. Mais do que pobres, tornamo-nos inférteis. (COUTO, 2005, p. 11)

Resumo: O presente estudo é baseado em fontes de natureza bibliográfica, tendo por objeto o pensar bem e o pensar certo, com o objetivo de abrir espaços à reflexão da ação docente e contribuir para a melhoria da educação básica, indo além das concepções de “cabeça cheia” e “educação bancária”. A fundamentação teórica vem de Edgar Morin e Paulo Freire, que trazem o pensar como elemento fundamental para a emancipação do sujeito. O encontro entre Morin e Freire se deu por meio de excertos de alguns de seus textos, e as concepções retratadas no “diálogo” estabelecido pelos escritos dos dois autores despertaram uma inquietação profunda, capaz de produzir “um senso incomum”, escapando, desta forma, de um pensamento fechado e compartimentado que empobrece a busca e a descoberta de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação básica. Pensar bem. Pensar certo.

Abstract: This study is based on sources of bibliographic nature, focusing the “well thinking” and “right thinking”, in order to make room for reflection on teaching activities and contribute to the improvement of basic education, going beyond the concepts of “full head” and “banking education”. The theoretical foundation comes from Edgar Morin and Paulo Freire, who consider thinking as a fundamental element for the emancipation of the subject. The meeting between Morin’s and Freire’s ideas emerges through clips from some of their texts, and the concepts portrayed in the “dialogue” established among the writings of the two authors give rise to deep disquiet enough to produce “an unusual sense”, escaping, this way, of a closed and compartmentalized thinking that impoverishes the search for new knowledge.

Keywords: Basic education. Well thinking. Right thinking.

1 Primeiros passos da caminhada

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta de nosso olhar. (COUTO, 2009a, p. 109)

Este estudo busca trazer uma contribuição para o processo de reflexão e atuação do docente junto ao aluno da educação básica que possibilite a ambos trilhar os caminhos da autonomia e da leitura, no sentido apresentado na epígrafe acima.

Esta preocupação levou-nos a investigar aproximações entre a proposta educacional de Paulo Freire e o pensamento complexo de Edgar Morin, estabelecendo pontes entre os dois autores. A ideia de estudar esta questão surgiu nos debates de um grupo de pesquisa que tinha mestrandos e doutorandos que atuavam como docentes na educação básica e constatavam a dificuldade dos alunos em apreender e se apropriar dos conhecimentos. Outra inquietação que emergia na discussão dizia respeito aos saberes mobilizados na prática cotidiana dos professores. As novas tecnologias de comunicação e informação traziam mudanças nos hábitos e atitudes em sala de aula, com a presença dos celulares, calculadoras e toda aparelhagem eletrônica que os alunos têm à sua disposição. No mundo atual, sons, imagens, cores, movimento e redes sociais proliferam, enquanto a sala de aula está enraizada numa pedagogia linear, apresentando o conhecimento muito mais como produto do que como processo. É possível regenerar, reformar, reconstruir a dinâmica escolar visando à emancipação? Qual a importância do pensar? É possível, como propõe Couto (2009a, p. 122) ao comentar Guimarães Rosa e Manoel de Barros, criar “[...] um senso-incomum [... que] elabora no mistério denso das coisas simples [...] e] entrega-nos a transcendência da coisa banal”? Acreditamos que uma orientação para esta questão possa estar nos caminhos do pensar que desenvolvemos na trajetória escolar, na qual, muitas vezes, assistimos a uma ação muito mais repetitiva do que criativa. Entendemos também que as diferentes maneiras em que a práxis pedagógica se desenrola estão respaldadas em concepções lógicas, metodológicas, epistemológicas e políticas que reforçam e enfatizam a reprodução e o acúmulo do conhecimento.

Vale, neste ponto, retomar um clássico como Montaigne, que, ao discutir a educação das crianças, alertava:

Que ele não lhe peça contas somente das palavras de sua lição, mas do sentido e da substância. E que julgue o proveito que a criança terá tirado, não pelo testemunho de sua memória, mas pelo de sua vida. Que a faça mostrar com cem feições diferentes o que tiver acabado de aprender, adaptando-o a outros tantos diversos assuntos para ver se aprendeu realmente e assimilou [...]. Regurgitar a comida tal como a engolimos é sinal de sua crueza e de indigestão: o estômago não fez seu trabalho se não mudou o estado e a forma do que lhe foi dado a digerir. (MONTAIGNE, 2010, p. 92).

Assim, movidos por essas preocupações é que buscamos, a partir de algumas ideias de Freire e Morin, levantar possíveis contribuições para a melhoria do ensino e da relação entre os agentes envolvidos com a qualidade da dinâmica escolar da educação básica. Observamos também que esta reflexão não teve como propósito analisar o conjunto da obra desses pensadores, mas levantar pontos que instiguem, provoquem, estimulem a criar o “senso incomum” do qual nos fala Mia Couto.

2 Tecendo caminhos

Os autores possuem pontos em comum em sua trajetória, embora historicamente diferentes: Morin na França, Freire no Brasil. Os dois foram politicamente engajados: Morin vivenciou a Segunda Guerra Mundial, a expulsão do Partido Comunista e a resistência; Freire, a ditadura militar brasileira e o exílio.

Acerca de si mesmo, Morin (2000b, p. 9) destaca:

Minha vida intelectual é inseparável de minha vida, como escrevi em *La Méthode*: não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida. Nietzsche dizia: “Sempre expus em meus escritos toda a minha vida e toda a minha pessoa... Ignoro o que possam ser problemas puramente intelectuais”. Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida.

Ao falar sobre si mesmo, Paulo Freire (1992, p. 34) diz:

Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, pra não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito,

o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição.

Vale ressaltar que os autores estiveram em várias partes do mundo, viveram em locais que não o país de origem, entraram em contato com culturas diversas, aprenderam a experiência de dialogar com o outro e com o diferente e foram sensíveis em captar a singularidade de cada povo.

Ambos são pensadores renomados, com uma produção teórica significativa, traduzida em várias línguas, o que confere grande alcance a suas ideias; mas, apesar de serem contemporâneos e terem dialogado com pensadores de diversos países, não há registro de encontro entre os dois.

É muito interessante notar as conceituações e a ênfase de cada um dos pensadores ao questionar problemas em comum na educação. Este é o foco do presente estudo: buscar aproximações que levaram tais pensadores a indagar sobre problemas em comum na educação. E, quando aplicamos aos dois a palavra “pensadores”, já vale uma ressalva, na medida em que o termo remete a alguém que pensa, que tem ideias, premissa que vale para ambos, mas que é insuficiente, uma vez que eles também podem ser vistos como dois grandes “atuadores” ou “realizadores” em seu tempo, num movimento de reflexão entranhado na ação e desta extraindo novos temas para reflexão, numa espiral contínua.

Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Região Nordeste do Brasil, e faleceu em 2 de maio de 1997. Morin nasceu no dia 8 de julho de 1921, em Paris. O contexto que os autores vivenciam como ponto de partida para a reflexão extrapola o âmbito das fronteiras de seus países de origem e transcende a esfera educacional, repercutindo e caminhando em direção a outros povos.

Ao cultivar uma curiosidade itinerante, Morin apresenta uma crítica ao pensamento simplificador, unidimensional e especializado que não é capaz de fazer frente aos desafios cada vez mais complexos e globais, buscando mobilizar a reflexão entre os que se preocupam em pensar e trabalhar para um mundo melhor. Freire apontou os limites de uma “concepção bancária” em educação, pensando esta como prática da liberdade, e se destacou em sua proposta para a alfabetização de adultos.

Morin e Freire trazem considerações de fundo que nos ajudam a pensar a educação e, mesmo que cada um seja identificado teoricamente de maneira própria, temos nessas posturas uma concepção de conhecimento que enfatiza a problematização e a reproblemática de quem se interroga movido pela curiosidade e inquietação, a importância da contextualização das questões e a visão

multirreferencial que ultrapassa a disciplinaridade. Neste sentido, parece-nos que a questão do exercício do pensar é um ângulo que permite construir tal encontro.

3 Um jeito de caminhar

As ideias propostas pelos dois autores mostram que precisamos ter acesso a um conhecimento capaz de contextualizar e estabelecer conexões múltiplas, respeitando a diversidade e gerando uma reforma do pensamento.

Tais abordagens, ao mesmo tempo em que estimulam nossa reflexão, trazem uma crítica e uma denúncia subjacentes. O que percebemos é que a escola, em seus diferentes níveis, oferece um conhecimento fragmentado, sem vínculos entre as partes e o todo e entre o todo e as partes. Operou-se uma ruptura tão forte que, em vez de um ambiente instigante de desafios, iniciativa e criatividade, a escola tem apresentado um pensamento uniforme, indiferente ao contexto e ao processo. Afastada do movimento intrínseco ao próprio ato de pensar, o complexo de relacionamentos e significados se dilui e, em lugar de se promover um grande diálogo entre os saberes, erguem-se muros e fronteiras disciplinares que, isoladas, não são capazes de produzir sentido.

São ideias que entram num diálogo profundo e nos mostram que, como nossa condição não é predeterminada, temos uma profunda responsabilidade nesta construção. Vale trazer como ilustração algumas passagens para dar voz aos autores e, por meio dos excertos, promover um encontro. Freire (1997, p. 58-59) diz:

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feita tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Ainda sobre essa linha de reflexão, Freire (1982, p. 27) afirma: “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”.

Morin (2002, p. 19) assinala: “A obsessão principal da minha obra diz respeito à condição humana”.

A educação deve ser reconhecida como possibilidade de religar os saberes, redefinir a cultura e a natureza e de reconhecer o homem como ser complexo, respeitando sua condição humana.

Morin e Freire apontam possibilidades de construção de um pensar que englobe uma educação contextualizada e reorganizada capaz de formar cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentar os desafios dos tempos atuais. Ambos consideram que a educação está tornando o aluno um grande depósito de informações e conhecimentos sem sentido. Morin expressa essa ideia na noção da “cabeça bem cheia” e Freire, em sua concepção de “educação bancária”.

Segundo Morin (2000a, p. 21),

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Desse modo, uma “cabeça bem-feita” está associada a uma aptidão geral de inteligência, em como organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril; em tratar os problemas; em estabelecer ligação e sentido entre os saberes e em tomar decisões frente às incertezas.

Na mesma direção, Freire (1982, p. 38) observa:

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. [...] A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com esse mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.

Tanto a “consciência bancária” como a “cabeça bem cheia” são entendidas enquanto produto e não processo. Em decorrência disso, a realidade torna-se estática e imutável, na medida em que valoriza o que está engessado em vez da transformação, pois a realidade é histórica e está sempre em devir.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito,

transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo.

[...] Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção.

[...], aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (FREIRE, 1975, p. 27-28).

Dessa maneira, entendemos que a educação deve criar condições para a formação de “cabeças bem-feitas”, buscando um conhecimento que vise à autonomia e viabilize a superação da disjunção dos saberes e o desenvolvimento da capacidade de interpretar e responder aos desafios de nossa realidade global e complexa. No mesmo viés de pensamento, Freire enfatiza em sua obra uma reflexão crítica sobre a prática educativa e cidadã.

Outro aspecto que nos possibilita mostrar o diálogo entre eles é a necessária abertura ao novo e à mudança, como podemos ver nos excertos abaixo:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1997, p. 39).

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. [...] E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2000c, p. 30).

A partir destas premissas, extraímos a necessidade de incentivar um espírito de investigação. Para conhecer, é preciso pensar. Só um pensar bem é capaz de transformar uma informação em conhecimento pertinente.

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo, o que implica, além do conhecimento dos conteúdos, um esforço de reprodução e transformação de ideias. Os autores alertam para a aceitação do novo com vistas à reconfiguração de nosso saber, contextualizando-o,

bem como a compreensão de nosso fazer pedagógico como processo político fundamental, a fim de que ocorra uma mudança nos modos de pensar e de viver, nas concepções e valores, para a construção de uma política de civilização.

Em várias passagens de sua obra, Morin discorre sobre o pensar bem; Freire apresenta uma ideia análoga: o pensar certo.

Para Morin (2005), a ideia do pensar bem carrega a multiplicidade: comporta um método que religa os saberes disjuntos; contextualiza, não esquecendo a ligação e interação entre passado, presente e futuro, e local e global; apresenta a disponibilidade para acolher a incerteza; propõe a liberdade do conhecimento; toma a condição humana em sua complexidade e a nutre; concebe a unidade múltipla, de modo a perceber a singularidade na diversidade humana e vice-versa; compreende a heterogeneidade.

O pensar bem é um esforço de articulação entre os elementos de um todo, o que poderia criar uma consciência solidária entre os sujeitos. Tal exercício poderia provocar uma tomada de consciência tanto individual quanto comunitária, tendo como possível resultado o convívio sadio e responsável nas sociedades humanas. Morin (2013) busca sua inspiração em Blaise Pascal, filósofo francês do século XVII, para elaborar uma reflexão sobre o pensar bem:

Pascal nos dá, enfim, uma lição ética mais necessária do que nunca. “trabalhar para o bem-pensar, eis o princípio da moral”, diz ele. Isso significa que a ética, que não pode se reduzir ao conhecimento objetivo, deve ter, no entanto, o conhecimento das condições objetivas no lugar em que é exercida. A ligação entre saber e dever deve ser incessantemente assegurada, mesmo que nossos saberes não possam esperar ser deduzidos de nossos saberes. A ética não pode satisfazer-se de boas intenções. Deve mobilizar a inteligência para enfrentar a complexidade da vida, deve-se distinguir a consciência intelectual da consciência moral, mas sua ligação e inseparabilidade devem ser mantidas. (MORIN, 2013, p. 61).

As reflexões feitas por Pascal possibilitaram a Morin desenvolver sua própria ideia sobre o pensar bem. Ele nos diz:

Para mim, “bem-pensar” significa abandonar os pontos de vista dos saberes separados que não sabem enxergar a urgência e o essencial; significa descompartimentar os saberes, ver o todo nas partes e as partes no todo, esforçar-se em conceber a solidariedade entre os elementos de um todo e, desse modo, contribuir para suscitar uma

consciência de solidariedade; conhecer os contextos e reconhecer a complexidade das situações nas quais devemos agir significa, em particular, compreender que existe uma “ecologia da ação” que, com frequência, pode desviar nossas ações de seu sentido desejado e orientá-las até mesmo em sentido contrário, e assim, nossas intenções morais podem chegar a resultados imorais; significa reconhecer e enfrentar incertezas morais e contradições éticas, compreender que nem sempre se pode distinguir facilmente o bem e o mal, saber que nossos deveres éticos com frequência são antagônicos, até mesmo irreconciliáveis, pois temos deveres conosco mesmo, com nossos próximos, com a sociedade, com a espécie, com nossa Terra-Pátria. (MORIN, 2013, p. 61).

O pensar bem exige de cada sujeito ações de coragem e resistência, pois o trabalho de religar os saberes resulta de um esforço cotidiano e, por vezes, árduo. Deixar para trás as certezas, que proporcionam a falsa sensação de segurança e proteção, é um dos caminhos que este tipo de pensar oferece.

No desafio para pensar bem, é preciso levar em conta também que:

[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (MORIN, 2000a, p. 15).

Retomando o pensar certo, diz Freire (1997, p. 31):

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã¹. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do

conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-dis-cência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Esse educador precisa buscar um pensar certo que “[...] significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos” (FREIRE, 1989, p. 43). Compreender o que se faz é perceber a relação intrínseca entre teoria e prática, para aproximá-la da ação docente. É possível notar também que “[...] uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1997, p. 30).

Observamos que, para Freire, o pensar certo está relacionado a uma escola democrática, em que os sujeitos são instigados a refletir além dos conteúdos e tomar decisões criativas que os levem a transformar a sociedade.

Por sua vez, para Morin, o pensar bem recai sobre um enfoque globalizador e complexo, que precisa de uma reforma de pensamento para superar o reducionismo, a disjunção dos saberes e a informação tratada como conhecimento. A reforma de pensamento é assim entendida pelo autor:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2002, p. 89).

Segundo Morin, o sujeito só pode compreender, intervir e dar respostas aos problemas complexos de sua realidade com um pensamento capaz de inter-relacionar os diferentes campos, integrando-os para resolvê-los. É esforçar-se para exercitar uma “cabeça bem-feita” que mobilize teorias e práticas, aproprie-se de conhecimentos pertinentes para atuar no contexto e na realidade, entenda, esclareça, inter-relacione e globalize os saberes.

Como o bom uso da inteligência geral é necessário em todos os domínios da cultura das humanidades – também da cultura científica – e, é claro, na vida, em todos esses domínios é que será preciso valorizar o “pensar bem”, que não leva absolutamente a formar um bem-pensante. (MORIN, 2000a, p. 23).

Segundo Morin (2000c, p. 100), o pensar bem seria “[...] o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio am-

biente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano”.

Podemos notar que Morin utiliza o pensar bem como um caminho para articular os saberes e, simultaneamente, expandir uma visão de mundo, fazendo com que cada sujeito tenha a oportunidade de se perceber inserido e atuante em algo maior. O cultivo de uma consciência planetária seria, então, um dos objetivos deste pensar.

Na obra de Morin *A cabeça-bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* há a indicação de um movimento duplo, coletivo e individual, a ser realizado simultaneamente. Caso tal esforço seja deixado de lado, será inviável o movimento de regeneração do qual fala Morin (2000a). O mesmo autor pontua: “Ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a Vida” (MORIN, 2000a, p. 14).

Morin indica que na academia deveria existir um desenvolvimento do saber, que vai da evolução da informação para o conhecimento e do conhecimento para a sapiência. A academia, neste aspecto, trabalharia em três níveis: informação, conhecimento e sapiência. Para Santos Neto (2002, p. 54-55), este tripé pode ser explicado da seguinte maneira:

Vejam que eu posso parar apenas no nível da informação. São os dados que eu trago e simplesmente apresento para os meus alunos. Eu paro na informação. Mas quando eu posso dizer que passei do nível da informação para o do conhecimento? Quando eu mostro para esse meu aluno de que forma chegamos a essa informação, como ela foi construída. Quando o coloco a par do que está por detrás da construção do conhecimento, e quais os interesses que presidem a essa construção. Quando eu relaciono esse conhecimento com outros conhecimentos. Então, posso dizer que avancei. [...] eu chego a um nível mais interessante para o processo humano de iniciação quando faço com que esse conhecimento seja vinculado à existência dos educandos com os quais eu estou trabalhando. É o que ele [Morin] denomina sapiência.

Necessitamos pensar e conhecer de outra maneira. Portanto, reformar não só nossa vida individual, mas também a coletiva.

Assim, verificamos que ambos os pensadores imbricam suas ideias – tanto o “pensar bem” quanto o “pensar certo” – em direção a um pensamento não só

crítico e reflexivo, mas que permite uma releitura da vida bem como sua transformação, voltada para aquilo que nos faça sentido e que nos ajude a viver.

O movimento recursivo do pensar bem e do pensar certo podem formar ou reformar outras cabeças e assim sucessivamente, como fazemos com a linguagem que nos faz.

A arte, o cinema, os filmes, o teatro, entre outros, são alguns eixos norteadores para a reforma do pensamento, para um ensino que transcenda o limite cognitivo, pois permitem a experiência estética, o conhecimento de si e do outro, a compreensão, a vida.

Podemos inferir, assim, que o exercício de “pensar bem” e de “pensar certo” transcende também os limites da conscientização e da transformação, pois, para que este movimento aconteça, faz-se necessária a aptidão para sentir, perceber e apropriar-se de fatos e conhecimentos que, aparentemente, parecem os mais banais, mas que, ao contrário disso, podem despertar nosso olhar mais aguçado para as coisas, para o outro e para nós mesmos.

Por fim, os autores apontam possibilidades de outros olhares que levarão a educação a uma dinâmica de construção de cidadania. Um processo de mudança para melhorar as condições de vida, tendo por base a solidariedade e os processos autônomos, o que acarretará a passagem de uma cabeça bem cheia para uma bem-feita, de uma concepção bancária para uma educação crítica, à disposição dos sujeitos para enfrentar as incertezas, promovendo um pensar bem/certo, uma inteligência estratégica ao educar.

4 Considerações sobre a caminhada

Repensar um tipo de ensino tradicional e prescritivo, no sentido de uma “educação bancária”, tal como apresenta Freire, ou de uma “cabeça cheia”, de que nos fala Morin, não significa sua simples menção. Implica a superação deste modelo que expressa rigidez e, possivelmente, relações ocas, desprovidas de curiosidade, as quais instalam uma burocracia pedagógica cotidiana, com seus rituais petrificados. Implica também uma ação em que o sujeito docente transforme sua mentalidade, sua compreensão e a internalização dos conhecimentos, religando-os e dialogando com os saberes.

Da teoria à ação é efetivar utopias e ideais; é a renovação do homem, de suas ideias, por meio da reforma do pensamento. É considerar o ensino como um processo dinâmico em que o mais importante é construir “pontes” e trabalhar a partir das dúvidas. Esta atitude é também formadora e preparadora de um cidadão

que percebe serem seus compromissos hoje os de um cidadão planetário capaz de interagir com o mundo e com a sua cultura, tendo como finalidade construir uma cosmovisão ética, cooperativa e plural.

Nessa perspectiva, este estudo diz respeito a um movimento de Freire e Morin, que constrói um olhar processual sobre a realidade, numa postura dialética e dialógica fecundada pela diversidade dos saberes e suas várias formas de expressão. Esta dinâmica de interlocução constante é que permite a inteligibilidade da complexidade do real. Estes pensadores demonstraram isso em suas próprias vidas, sempre intimamente conectadas com suas produções.

Há uma preocupação, nos dois autores, sobre a questão do pensar bem e pensar certo, que, a nosso ver, expressa sua inquietação, na medida em que se pode entender este “certo” e “bem” que caracterizam o pensar como uma postura crítica frente ao conhecimento. Pensar certo e bem significa a possibilidade de dialogar com os autores, com os problemas estudados, ser não só crítico, mas também criativo no trato das questões, indagador, perquiridor, desenvolver a capacidade de relacionar as informações, desencadeando conexões múltiplas. Na educação básica, que prepara cidadãos que atuarão na realidade histórica, cultural e econômica, tais atitudes são de fundamental importância, uma vez que trazem consequências práticas: trata-se da formação de um sujeito consciente de suas responsabilidades e que sabe avaliar as consequências e impactos de suas ações e decisões.

Acreditamos que os dois autores trazem uma importante contribuição para a educação básica no sentido de reexaminá-la, gerar saberes, ideias e valores, a fim de instaurar uma postura receptiva ao novo.

Concluimos com Mía Couto (2009b), que afirma: “Estamos, sim, amando o indomesticável, aderindo ao invisível, procurando os outros tempos deste tempo. Precisamos, sim, de senso incomum. Pois, das leis da língua, alguém sabe as certezas delas? Ponho as minhas irreticências”. É essa perspectiva de esperança que nos permite enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Nota

¹ A esse propósito, ver PINTO (1969).

Referências

- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Alfragide, Portugal: Caminho, 2009a.
- _____. *Pensatempos*. Moçambique: Ndjira, 2005.
- _____. Perguntas à língua portuguesa. In: ASSIS, Cleto de. *O moçambicano Mia Couto*. Curitiba, 26 maio 2009b. Disponível em: <<https://cdeassis.wordpress.com/2009/05/26/o-mocambicano-mia-couto/>>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Polêmicas do Nosso Tempo, 4).
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios: uma seleção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.
- _____. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- _____. *Meus filósofos*. Porto Alegre: Sulinas, 2013.
- _____. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000c.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- SANTOS NETO, Elydio dos. *Educação e complexidade: pensando com Dom Bosco e Edgar Morin*. São Paulo: Salesiana, 2002. (Viva Voz, 4).

recebido em 30 set. 2016/ aprovado em 13 out. 2016

Para referenciar este texto:

ALMEIDA, C.R.S.; ARONE, M.; SANTANA, A.J.. Caminhos do pensar. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 165-178, jul./dez. 2016.

Formação de professores e o currículo cultural da educação física: uma etnografia sobre a prática pedagógica

Teacher training and cultural Physical Education curriculum: an educational ethnography about practice

Cláudio Aparecido de Sousa

Mestrando no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Uninove. Docente no Curso de Graduação em Educação Física da Uninove e professor de Educação Física na rede pública municipal de São Bernardo do Campo (SP)
claudio.sousa@uni9.pro.br

Jason Ferreira Mafra

Doutor em Educação pela USP, docente no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Uninove
jasonmafra@gmail.com

Resumo: A rede pública municipal de São Bernardo do Campo, no ano de 2014, recebeu de forma inédita, em todas as escolas municipais de educação básica (EMEBs) da região, a chegada dos professores de Educação Física, para atuarem no ensino fundamental I. A Educação Física escolar brasileira, até meados dos anos de 1980, tinha como abordagem predominante nas aulas a aptidão física. Nesse modelo de ensino, podemos identificar os esportes coletivos como prioridades nas aulas, em relação aos demais esportes e conteúdos da área: o voleibol, o futebol, o basquetebol e o handebol. O objetivo deste estudo é, por meio de um exercício etnográfico, verificar o tratamento do currículo cultural da Educação Física a partir da experiência escolar de um professor da rede pública municipal de São Bernardo do Campo e problematizar a formação dos docentes nas práticas pedagógicas desta disciplina.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Currículo cultural. Formação de professores. Círculo de Cultura.

Abstract: The municipal public network of São Bernardo do Campo, in 2014, received an unprecedented manner in all Municipal Basic Education Schools (EMEBs) of the region, the arrival of physical education teachers, to work in primary education I. Education Brazilian school physical until the mid-1980s, was the predominant approach in class physical fitness. In this teaching model, we can identify the team sports as a priority in class, compared to other sports and area contents, volleyball, football, basketball and handball. The aim of this study is, through an ethnographic exercise, check the treatment of cultural curriculum of physical education from the school experience of a teacher of the municipal public network of São Bernardo do Campo and discuss the training of teachers in pedagogical practices this discipline.

Keywords: School Physical education. Cultural curriculum. Teacher training. Culture Circle.

A problemática

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/96), a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da educação básica. Diversas escolas no Brasil contam com essa disciplina no currículo, uma conquista para as comunidades escolares e principalmente para os alunos, que, por consequência do modelo de ensino vigente no país, permanecem grande parte do tempo sentado nas cadeiras das escolas, sendo o momento de prática de atividades físicas vivenciado nas aulas de Educação Física. Isso ocorre por meio das brincadeiras, esportes, jogos, lutas, danças, atividades rítmicas e práticas de aventura, temas que são indicados em importantes documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1997, 2016).

A Educação Física escolar brasileira, até meados dos anos de 1980, viveu um momento em que predominava nas aulas os esportes coletivos. O tratamento desse tema foi especificamente voltado para o alto rendimento, o que ocasionou a exclusão nas aulas de parte dos alunos menos habilidosos e das pessoas com necessidades educacionais especiais. Um dos motivos desse quadro foi a ênfase na execução de movimentos mecânicos que desconsidera o saber daqueles que não conseguem realizar os movimentos com eficiência motora. Naquela época, a Educação Física tinha como abordagem pedagógica predominante nas aulas a aptidão física que se demonstrava a partir da prática dos esportes coletivos, especialmente o voleibol, o futebol, o basquetebol e o handebol, modalidades esportivas prioritárias nas aulas em relação aos demais esportes e conteúdos da área.

A partir dessa época, diversas abordagens surgiram, todas com o intuito de romper com o modelo mecanicista atribuído às aulas de Educação Física praticada nas escolas.

Dentre as principais abordagens desse grupo estão a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-emancipatória, a crítico-superadora, a psicomotricidade, a fenomenológica, a sociológica, a cultural, a saúde renovada, os jogos cooperativos e a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 2003).

Nos dias atuais, observamos na literatura da Educação Física que ainda existem práticas pedagógicas de segregação e exclusão, separando os alunos por gênero nas atividades e potencializando práticas que submetem a predominância apenas de meninos ou de meninas, além de concepções meramente voltadas às questões de saúde que podem descaracterizar a verdadeira função social do componente curricular da disciplina de Educação Física. Em dissertação de mestrado,

Aguiar (2014, p. 12) argumentou que “[...] as meninas permaneciam de costas [...]” nas aulas de Educação Física em escolas estaduais do Município de Jandira (SP), pois, na maioria das vezes, elas não participavam das aulas. As cenas que se viam eram os meninos jogando futebol ou handebol e as meninas sentadas na arquibancada, assistindo ou reunidas no canto da quadra, brincando com uma bola de vôlei.

Campos (2010), analisando o projeto pedagógico da rede pública municipal de São Bernardo do Campo, no intuito de contribuir para a construção de um currículo para a disciplina de Educação Física, observou que a prática pedagógica ministrada por professores polivalentes era, em sua generalidade, espontaneísta; por exemplo, o hábito de distribuir bolas para os meninos e cordas para as meninas usarem livremente, sem intencionalidade pedagógica. Um dos possíveis motivos para esse modelo de aula é a ausência de professores formados em Educação Física. Até o ano de 2013, a rede municipal de São Bernardo do Campo não tinha em seu quadro professores especialistas da disciplina¹, cabendo às professoras e professores que atuavam em sala de aula a responsabilidade de ministrar os conteúdos da cultura corporal. A partir desse cenário, cabe a pergunta: Será que existem currículos que privilegiam essa prática de exclusão separando alunos por habilidades, gênero, classe social, etnia ou crença religiosa?

Para Silva (2015, p. 91),

O feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo.

Em sua obra, Neira e Nunes (2006) nos apresentam o currículo cultural da Educação Física. Nessa abordagem, as atividades realizadas durante as aulas na escola não podem ser esvaziadas ou fragmentadas a ponto de perder seu significado pessoal, social e cultural. Na perspectiva cultural, deverão, prioritariamente, partir das práticas sociais onde a movimentação se dê em função da comunicação, expressão de sentimentos e intenções. Assim, as aulas de Educação Física proporcionarão aos alunos oportunidades para que vivenciem, estudem e conheçam as brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, jogos e práticas de aventura, tornando

a disciplina como uma forma inclusiva das manifestações da cultura corporal, superando os estigmas, hegemonia e toda forma de preconceito que outrora fizeram parte das aulas de Educação Física na escola.

Neste sentido, Daólio (1995) nos apresenta o “olhar antropológico”, como forma de eliminar todas as barreiras de preconceitos existentes no interior da escola, em relação a estereótipos corporais, de gênero, etnia, ou classe social que afastavam os alunos das aulas por não terem habilidades estabelecidas nas atividades físicas.

A rede pública municipal de São Bernardo do Campo, no ano de 2014, recebeu de forma inédita em todas as escolas municipais de educação básica (EMEBs), da região, a chegada dos professores de Educação Física para atuarem no ensino fundamental I. A Educação Física neste município tem uma proposta curricular definida para orientar a prática pedagógica dos professores. Tal proposta foi elaborada no ano de 2007, e teve a participação dos gestores, professores polivalentes e professores universitários que assessoravam a rede municipal na disciplina de Educação Física escolar (EFE) com vistas à construção de um currículo para orientar a prática pedagógica dos professores. Para tanto, considerou-se necessária a contratação de professores formados em Educação Física com o objetivo de tornar o trabalho mais efetivo nas escolas e eliminar as práticas espontaneístas. O pressuposto teórico do currículo deste município tem embasamento no currículo cultural da Educação Física (DAÓLIO, 1995; NEIRA; NUNES, 2006).

De acordo com Neira, Muller e Nunes (2015), diversos municípios como São Paulo (SP), Osasco (SP), Cubatão (SP) e Rio de Janeiro (RJ), além de escolas franciscanas, maristas e escolas do Serviço Social da Indústria (Sesi), também fizeram a opção pelo currículo cultural de Educação Física. Esses dados apontam para um possível sucesso desse modelo de currículo para o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e para orientar o trabalho do professor de Educação Física na sua prática pedagógica. Os autores ainda ressaltam que essa proposta reafirma a consideração das diferenças no âmbito escolar, pois,

[...] sobrepor uma cultura a outra, como acontece nos currículos convencionais, é uma forma de disputa onde prevalece, muitas vezes, o mais poderoso economicamente ou aquele que dialoga melhor com o discurso neoliberal vigente (NEIRA; MULLER; NUNES, 2015, p. 116).

Para Moreira e Candau (2003), o currículo é ferramenta importante no trabalho pedagógico, pois requer dos professores novas posturas, saberes, objetivos,

conteúdos, estratégias e novas formas de avaliação. Neste sentido, é necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática pedagógica com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.

Diante do quadro exposto, o objetivo deste estudo é verificar o tratamento do currículo cultural da Educação Física e do Círculo de Cultura na prática pedagógica de um professor da rede pública municipal de São Bernardo do Campo (neste caso, as práticas do próprio pesquisador) e analisar se a formação dos professores de Educação Física influencia em sua prática pedagógica na atuação docente no referido município.

O desenvolvimento das aulas

Durante o 1º trimestre de 2016, em uma escola de ensino fundamental I da rede pública municipal de São Bernardo do Campo, optamos por desenvolver o currículo cultural da Educação Física nas aulas², juntamente com o Círculo de Cultura. Para isso, apoiamos-nos nas seguintes fontes: a) proposta curricular daquele município (2007), que orienta a prática pedagógica dos professores de Educação Física; b) concepção de currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2006; DAÓLIO, 1995); c) conceito de Círculo de Cultura (FREIRE, 2006); d) etnografia da prática escolar, de acordo com a metodologia das aulas de Educação Física (ANDRÉ, 1995).

Geograficamente, a escola está localizada na região do ABC Paulista, no município de São Bernardo do Campo³, localidade conhecidamente bastante desenvolvida do estado de São Paulo. As turmas escolhidas para a realização desta pesquisa foram as classes dos 3º, 4º e 5º anos do período da manhã, que iniciaram o ano letivo de 2016 no mês de fevereiro, e participam das aulas três vezes por semana, considerando o tempo de 50 minutos de aula para cada turma.

Para iniciar as aulas de Educação Física, realizamos um mapeamento com os alunos no momento do Círculo de Cultura, que acontece no início da aula, com vistas a identificar as vivências e práticas corporais experimentadas por eles em regiões próximas à escola e às suas casas. Para tanto, por meio de questionários, levantamos quais jogos e brincadeiras eles conheciam. Foram unânimes as respostas dos alunos que, na grande maioria, disseram conhecer tradicionais brincadeiras como “pega-pega”, “esconde-esconde”, “rouba bandeira”, “queimada”, futebol e handebol.

Esses alunos também participam de atividades físicas, no contraturno do período em que estão na escola, em uma quadra poliesportiva, que oferece ativi-

dades como futsal e handebol. Tendo em vista os nossos propósitos, optamos por desenvolver atividades como jogos e brincadeiras para ampliar as atividades que eles conheciam e para integrar o projeto escolhido pela equipe escolar em 2016, denominado “Conhecendo o Brasil e suas tradições”. Desta maneira, a perspectiva da interdisciplinaridade foi primordial nos aspectos conceituais e de participação ativa nos jogos e brincadeiras. É que, dessa forma, os alunos aprendem a ler as práticas corporais em seu modo mais amplo. Considera-se que a prática pedagógica de Educação Física, embasada nos seus aspectos de diversidade cultural e discussão conceitual, que acontece durante o momento de Círculo de Cultura, aproxima-se de objetivos centrais para a formação dos alunos, dentre eles, o pleno desenvolvimento, a reflexão e a transformação de sua realidade social.

O Círculo de Cultura é, ao mesmo tempo, uma concepção pedagógica e uma “técnica” didática que se tornou mais conhecida pelas experiências de Paulo Freire com a educação popular, especialmente no famoso projeto de Angicos (RN), que, no início da década de 1960, marcou a história da alfabetização de adultos. Embora o seu intuito inicial tenha sido o trabalho com educação de adultos, várias experiências, em diferentes modalidades, foram realizadas tendo como fundamentos os princípios dessa concepção educativa. Tendo em vista as várias possibilidades de aplicação dessa “técnica”, decidimos experimentá-la nas aulas de Educação Física.

Consideramos, especialmente, as possibilidades de, com o Círculo de Cultura, ampliar os momentos de diálogo, organização e promover um ambiente mais harmonioso entre os alunos, professores e na escola de uma maneira geral. Para Romão et al. (2006, p. 182) “[...] o diálogo [...] implica a demarcação de um espaço democrático e não de subordinação e dependência do conhecimento de um em relação ao conhecimento do outro”. Sendo o diálogo um dos conceitos centrais da prática freiriana, o Círculo de Cultura encontra, na diversidade cultural, a sua grande riqueza e, ao mesmo tempo, os caminhos para o diálogo intercultural.

As aulas de Educação Física escolar (EFE), desenvolvidas nas perspectivas do Círculo de Cultura e do currículo cultural, consideram e valorizam as diferenças dos alunos, de forma que os “menos habilidosos” têm a oportunidade de participação nas atividades de maneira muito mais inclusiva e, em grande medida, mais igualitária, considerando as possibilidades de participação. Por exemplo, as pessoas com necessidades educacionais especiais participam de todas as atividades, assim como aquelas com maiores dificuldades de aprendizagem. Nesse processo pedagógico, o Círculo de Cultura é o momento da aula em que tematizamos os conteúdos da cultura corporal; é também momento em que os alunos têm a oportunidade de ser protagonistas de suas aprendizagens, trazendo brincadeiras e

jogos que vivenciaram em outros locais para apresentar as atividades para os demais colegas, desta maneira, tendo suas “vozes” valorizadas no interior da escola.

No desenvolvimento etnográfico deste trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de propor e de participar de atividades como: “Pique-bandeira”, “mãe da rua musical”, diferentes tipos de “pega-pega” que eles trouxeram de suas casas para apresentar aos colegas. Além desses, as brincadeiras “esconde-esconde”, “jogo dos quatro cantos”, “jogo bola ao capitão”, “alerta” e diversos jogos de “queimada” também foram objetos de observação. Após o desenvolvimento dessas atividades, com os devidos registros etnográficos, as brincadeiras eram problematizadas em grupos nos Círculos de Cultura. Aqui não temos como objetivo fazer a descrição de todas essas atividades, pois o nosso intuito é demonstrar a participação efetiva dos alunos na elaboração do processo didático.

A partir das análises sistemáticas da etnografia em diálogo com categorias freirianas, observamos no Círculo de Cultura uma importante contribuição do legado de Paulo Freire para a disciplina de Educação Física. Através desse movimento, é possível ao professor promover uma pedagogia conectiva com os alunos durante o momento de diálogo. Na concepção freiriana, a conectividade, enquanto práxis pedagógica é uma condição para que o conhecimento leve em conta a noção da totalidade cultural em diálogo com as singularidades da cultura. Para Mafra (2016, p. 39), “[...] na existência inteira de Freire a conectividade é uma espécie de categoria-mestra [...]”, em torno da qual orbitam outras categorias da pedagogia emancipadora.

Por meio da prática do Círculo de Cultura nas aulas de Educação Física, observamos momentos importantes de superação na formação dos educandos, como podemos constatar na avaliação de um dos alunos, após alguns encontros realizados com esse formato pedagógico: “Professor, esse Círculo de Cultura tem ‘magia’ porque o Heitor que só faz coisas erradas levantou a mão pra falar e pediu desculpa sobre o que ele fez de errado na aula e ainda falou que vai ser uma nova pessoa”.

Nossa prática educativa de vários anos nos mostrou que, para o bom desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar, os alunos precisam estar envolvidos no diálogo com os seus pares, precisam respeitar e reconhecer a legitimidade das diferenças e, principalmente, preservar a boa convivência no âmbito escolar. Esse currículo é o que melhor se aproxima do contexto de Educação Física revolucionária apresentada por Medina (1983). De acordo com este autor,

É a concepção mais ampla de todas. Procura interpretar a realidade dinamicamente e dentro de sua totalidade, não considera nenhum

fenômeno de uma forma isolada, o ser humano é entendido por meio de todas as suas dimensões e no conjunto de suas relações com os outros e com o mundo. Está constantemente aberta para as contribuições das ciências, na medida em que o próprio conhecimento humano evolui como um todo. Procura primar sempre pela autenticidade e coerência, ainda que compreenda as dificuldades inerentes às contradições da sociedade. (MEDINA, 1983, p. 81).

O autor tenta contribuir para a área de Educação Física com o objetivo de explicitar o termo “revolução” como sendo uma nova forma de tratar outros temas desta disciplina (como as brincadeiras, os jogos, os esportes, as lutas e as práticas de aventura), visando promover a criticidade dos alunos por meio da aprendizagem contextualizada. Ele afirma que essa concepção só será possível de ser efetivada por intermédio da chamada consciência transitiva crítica. Para Medina (1983, p. 81), a Educação Física revolucionária pode se definir como “[...] a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização”.

A formação dos professores de Educação Física em São Bernardo do Campo

No período de 2014-2015, os recém-chegados professores de Educação Física da rede pública municipal de São Bernardo do Campo participaram das formações continuadas, com o objetivo de levar subsídios para o trabalho pedagógico na escola. As formações aconteceram uma vez por mês e os grupos eram divididos de acordo com a região de atuação profissional nas proximidades de bairros escolares. A rede municipal elaborou um currículo comum para orientar o trabalho dos professores, esperando que as formações pudessem dialogar com o documento oficial elaborado para auxiliar a prática pedagógica.

O mencionado documento tem como referencial teórico o currículo cultural da Educação Física, sendo que Neira e Nunes (2006) formam a sua base de discussão teórica. De fato, observa-se que os autores do documento informam que, nesse modelo curricular, o trabalho dos professores será amparado pelos estudos culturais. Além dos autores brasileiros, essa proposta recorreu a outros nomes conhecidos dessa abordagem, dentre os quais, Michael Apple, Henri Giroux, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Peter McLaren.

As formações continuadas, que não se pautaram nesse documento, tiveram ênfase especificamente em aspectos teóricos, utilizando como referência autores como Piaget, Vygotsky, Wallon e Skinner. Embora muitos desses autores tenham seus trabalhos vinculados ao mundo da vida, a reflexão sobre a prática, a relação com a práxis pedagógica e os processos dialógicos não aconteceram nesse modelo de formação. Nele, foram considerados apenas conteúdos teóricos. Esta foi, em geral, uma queixa dos professores de Educação Física que, além de desejarem ampliar o repertório conceitual, necessitavam de aportes que vinculassem suas reflexões com a prática concreta.

Para essas formações, a Secretaria de Educação contratou uma equipe de educadores atinados com as novas abordagens e propostas da área e da disciplina escolar. No entanto, durante o processo de formação, percebeu-se uma situação paradoxal. De um lado, a introdução de uma formação baseada nas teorias psicológicas da psicomotricidade e do desenvolvimento motor e, de outro, o currículo do município que não enfatiza esse aporte teórico, mas que se pauta no documento concebido nas bases do currículo cultural, que valoriza o conjunto dos saberes fundantes do ato de ensinar no ambiente escolar – dentre outros, formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal, contexto cultural, profissional e aprendizagem com os pares.

Como podemos observar, a formação de professores de Educação Física, ministrada nos anos 2014 e 2015, não relacionou a proposta curricular que o município outrora havia construído com a abordagem trabalhada pelos formadores. Essa falta de diálogo entre as teorias tratadas na formação e a proposta do município, de certa forma, causou confusão entre os professores sobre qual modelo de ensino deveria orientar suas práticas pedagógicas.

No ano de 2016, a Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo contratou o Instituto Esporte e Educação (IEE), uma organização não governamental presidida pela ex-jogadora brasileira de vôlei Ana Moser, para ministrar as formações continuadas para os professores de Educação Física. O referencial teórico que orientou essas formações tem base na abordagem construtivista, sendo Jean Piaget uma de suas referências. Sua principal característica é a construção do conhecimento através do meio em que os alunos estão inseridos e por meio do jogo simbólico. Suas atividades são realizadas com materiais confeccionados utilizando os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, tudo aquilo que eles já conhecem sobre jogos e brincadeiras. A abordagem construtivista também é utilizada por alguns professores na sala de aula, visando contribuir no desenvolvimento da alfabetização e letramento. O Instituto Esporte e Educação ainda

conta com a assessoria de um renomado professor de Educação Física chamado João Batista Freire, sendo o responsável em apresentar a teoria construtivista para esta disciplina.

Observamos, nesse processo de política pública, que a Secretaria de Educação considera relevante alternar as concepções pedagógicas da Educação Física. Assim, no ano de 2016, em que aconteceram as Olimpíadas Rio 2016, no Brasil, o município de São Bernardo do Campo procurou desenvolver projetos enfatizando o esporte como conteúdo das aulas nas escolas, pelo método de trabalho que desenvolve o IEE. Percebe-se, aqui, nesse clima olímpico, uma tendência ao retorno da ênfase no esporte de competição que, em grande medida, significa o esporte como um fim em si mesmo.

Segundo Campos (2010), a predominância do esporte nas aulas de Educação Física, em função da exacerbada valorização social dessa cultura em detrimento de outras, pode gerar exclusão de alunos que não se identificam ou não têm “habilidades” para a prática de esportes. Na verdade, esse debate acadêmico sobre a crítica do centralismo do esporte nas aulas de Educação Física, iniciado na década de 1980, ainda perdura nos dias atuais, o que nos permite afirmar que, em grande medida, a identidade da Educação Física ainda está em crise. Para Medina (1983, p. 35),

A Educação física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo. O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da Educação Física do que através de certezas monolíticas que na verdade não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses.

Em nosso entendimento, a ausência de diálogo criterioso sobre os referenciais teóricos, os conflitos de abordagens e as diferenças político-ideológicas que marcam a política de formação, caracterizada pela multiplicidade dos projetos e grupos que oferecem formações continuadas no Município de São Bernardo do Campo, têm configurado uma questão crítica na conceituação do papel da Educação Física, na rede. Pelos comentários docentes nas formações, pelas dúvidas permanentes das equipes gestoras sobre as formas de trabalho desenvolvidas pela

disciplina nas escolas, nota-se a grande confusão que cerca a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Nesse contexto difuso, com o objetivo de construir um caminho coerente, em nossa prática pedagógica, nos amparamos na proposta curricular do município, introduzindo aí a concepção freiriana, sobretudo a partir do Círculo de Cultura, uma ideia nova no campo disciplinar da Educação Física. Acreditamos, com isso, que o diálogo entre ambas as perspectivas pode ser um eixo orientador progressista da prática dos professores de Educação Física que atuam neste município, valorizando a cultura dos alunos e problematizando os diversos acontecimentos da sociedade.

Considerando que, para Paulo Freire, o mundo da prática é exatamente um dos fundamentos de sua concepção pedagógica, compreendemos que sua teoria pode atender uma expectativa antiga das demandas concretas dos professores da Educação Física, qual seja, pensar a disciplina não por meio de um currículo idealizado, mas a partir da realidade pedagógica do cotidiano escolar. Compreendemos que esta pode ser uma alternativa que contribuirá sobremaneira para a formação de professores no Município de São Bernardo do Campo.

Neste contexto de crise, tendo em vista a concepção de que a Educação Física, como quaisquer componentes curriculares da escola, deve, acima de tudo, promover a inclusão, já que ela não se destina a um grupo restrito, mas deve atender às necessidades pedagógicas de todos os alunos e alunas da escola, nossa busca é a de desenvolver um trabalho baseado na perspectiva de um currículo cultural e do Círculo de Cultura na aula. Cientes de que essa problemática é muito ampla, entendemos que, com isso, ao promover o diálogo intercultural entre os educandos e a equipe escolar de modo geral, nesse micromundo, podemos, em alguma medida, dar a nossa contribuição para a definição do papel e da missão pedagógica da Educação Física na escola.

Considerações possíveis

O currículo cultural e o Círculo de Cultura são perspectivas teóricas que podem ser dialogadas em conjunto, visando orientar a prática pedagógica do professor de Educação Física e promover um ambiente harmonioso e crítico. Por meio dessa abordagem, docentes e alunos poderão ressignificar as diversas manifestações da cultura corporal, tendo como fontes, dentre outros elementos, os jogos e as brincadeiras.

A partir dessa perspectiva, em que se incorporam na prática pedagógica o currículo cultural e o Círculo de Cultura, temos conseguido lograr aos alunos,

por meio das leituras de suas realidades, conhecer e vivenciar diversas práticas corporais, desmistificando preconceitos e estabelecendo, na medida possível, relações de igualdade entre meninos e meninas na participação das atividades escolares. Tendo em vista o contexto atual, a nossa experiência pessoal e as diversas experiências ocorridas em diferentes municípios, a prática do currículo cultural tem se mostrado não apenas útil, mas de fundamental importância às aulas de Educação Física.

Diversos municípios já apresentaram projetos desenvolvidos nesta concepção de ensino, em que se observa que as diferentes vozes são consideradas no interior da escola, tendo em vista a valorização e o respeito à cultura corporal. Para nós, o Círculo de Cultura, além de constituir-se como um princípio da pedagogia emancipadora, é uma ferramenta de grande valia para a compreensão e para o reconhecimento dos saberes populares também nesse campo do conhecimento.

Embora a proposta curricular inicial, criada em 2007, para os professores de Educação Física esteja amparada nos estudos culturais, até 2016, todas as formações destinadas a esses docentes não contemplaram a perspectiva da cultura corporal. Todavia, em nossa prática cotidiana na escola, convencidos dessa abordagem cultural e das contribuições de Paulo Freire, por meio do Círculo de Cultura, temos desenvolvido um trabalho, ao nosso ver, mais participativo, dialógico e inclusivo, o que tem mostrado resultados muito satisfatórios, se considerarmos a coerência com a pedagogia emancipadora.

Como toda realidade é processual e dialética, acreditamos que a experiência com os estudos culturais — abordagem visível na proposta curricular de Educação Física do município de São Bernardo do Campo, mas ainda não contemplada nas formações de professores —, em diálogo com os princípios freirianos, pode representar um caminho possível para o trabalho pedagógico.

Obviamente, quando se trata de uma ação voltada para uma rede educacional, não é possível uma mudança estrutural com ações isoladas. Faz-se necessário, por isso, uma política pública comprometida com a mudança. Neste sentido, todos aqueles e aquelas que compartilham desta perspectiva educadora, professores de Educação Física ou não, se, por um lado, não podem operar essa mudança geral neste momento por falta de condições objetivas, por outro, podem assumir essa desafiadora missão de convencer política e pedagogicamente os gestores e aqueles que estão diretamente responsáveis por tais políticas, criando as condições para um “inérito viável”, como se diz na teoria freiriana.

Esse é, portanto, um movimento que, por sua natureza cultural, deve ser realizado não “de cima para baixo”, como mais uma proposta a ser mecanicamente abraçada pelo corpo docente. Ao contrário, em se tratando de educação

crítica voltada para a emancipação humana, esse processo precisa ocorrer dialogicamente, isto é, como um movimento coletivo que envolve horizontalmente a todos os segmentos da comunidade escolar. Isto pode parecer mero idealismo, mas, como destaca Paulo Freire, em se tratando de utopia, cuja grande marca é a mudança, é preciso fazer o possível de hoje para criar as condições necessárias de amanhã, na realização do novo caminho.

Notas

- 1 No ano de 2014, por meio de concurso público, o Município de São Bernardo do Campo recebeu em seus quadros escolares a chegada de professores especialistas em Educação Física.
- 2 Considerando o espaço destinado a este texto, com vistas a enquadrar-se nos critérios do periódico, optamos por suprimir os detalhes da descrição das diferentes atividades desenvolvidas nos mencionados círculos de cultura. Dessa forma, apresentamos apenas uma explanação mais contextual da realização dessa experiência pedagógica.
- 3 Para os propósitos deste trabalho, optamos por manter o anonimato da escola, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa.

Referências

- AGUIAR, A. A. D. *As meninas de costas: análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina*. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.
- _____. *Lei n.º 9.394/96*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CAMPOS, E. F. E. Educação física escolar: uma proposta curricular para o ensino fundamental. *Revista eletrônica pesquiseduca*, Santos, v. 2, n. 3, jan./jun. 2010.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- DARIDO, S. C. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FONSECA, V. *Manual de observação psicomotora*. São Paulo: Artmed, 1995.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MAFRA, J. F. *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*. São Paulo: BT Acadêmica; Brasília, DF: Liber Livro, 2016.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo e mente*. Campinas: Papyrus, 1983.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

NEIRA, M. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2008.

_____; MULLER, A.; NUNES, H. O currículo cultural de educação física na rede Sesi-SP de ensino: uma análise a partir da diferença. *Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar*, São Paulo, ano 1, v. 2, p. 113-124, nov. 2015.

_____; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

NUNES, M.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

ROMÃO, J. E. et al. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. *Revista Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, ano 9, n. 13, p. 137-195, jan./jun. 2006.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

recebido em 28 set. 2016 / aprovado em 16 nov. 2016

Para referenciar este texto:

SOUSA, C. A.; MAFRA, J. F. Formação de professores e o currículo cultural da educação física: uma etnografia sobre a prática pedagógica. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 179-192, jul./dez. 2016.

dialogia

RESENHAS

/ REVIEWS

*Educação, Convivência e Ética:
Audácia de Esperança!*
de Mario Sergio Cortella

São Paulo: Cortez, 2015. 118 p.

Vania Cristina Selarin

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas
Eduacionais (PROGEPE) – UNINOVE
vania.selarin@gmail.com

Mario Sergio Cortella, filósofo e escritor, nasceu em Londrina (PR), em 1954. É mestre e doutor em Educação, foi professor titular da PUC-SP durante 35 anos (1977-2012) e Secretário de Educação em São Paulo nos anos de 1991 e 1992. É autor de inúmeras obras, dentre as quais *Educação, Convivência e Ética: Audácia de Esperança!*, que ora resenhamos, na qual discute a ética voltada para a formação das pessoas.

Nesta obra, Cortella aponta questões sobre a importância de se fazer bem aquilo que lhe compete, enfatizando que faz parte da competência docente “a capacidade de não só fazer bem aquilo que se faz, mas fazer o bem com aquilo que se faz” (p. 9). Em seguida, o autor revela o que se entende por fazer o bem como sendo uma tarefa de elevar a vida das pessoas, de poder sonhar, de fazer as pessoas se formarem para serem decentes, rejeitarem tudo que acaba com a dignidade coletiva. Também resgata conceitos apresentados em outros livros, em especial o conceito de ética.

Traz à tona um conceito freiriano de que o ser humano não nasce pronto, ele tem que ser formado. E essa formação pode nos levar a uma vida de benfeitoria ou de malefícios, sendo que todos os seres humanos são capazes de fazer o mal e fazer o bem e nesse momento entra a ética, que é a forma como eu decido meu modo de agir.

Prossegue diferenciando ética e moral, sendo a ética “o conjunto de valores e princípios que orientam minha conduta em sociedade” (p. 18) e a moral é “a prática desses valores na vida cotidiana” (p. 18). Em seguida, ressalta que, atualmente, o educador deve ser um mediador entre o que o educando já sabe e o que precisa saber, levando em conta que o mesmo carrega um volume muito maior de informação circulante.

Para Cortella, a ética se dá sempre na relação com o outro, não existe ética individual e é preciso ter cuidado com o apequenamento da nossa capacidade de

convivência, tornando-nos pessoas mesquinhas. A acomodação dos nossos fazeres no cotidiano pode gerar uma fratura ética, isto é, a percepção que as coisas são como são e nada posso fazer para mudar, e isso pode se tornar um hábito e para se desvencilhar de um mau hábito para a aquisição de bons hábitos é necessário um grande esforço. O mau hábito, de que nada pode ser mudado, pode ser visto em algumas escolas, porém há escolas que se engajam nas mudanças e, em especial, na procura pela paz. Nesse momento, Cortella traz uma reflexão sobre o que entende como paz: “É a presença da justiça. Se a justiça estiver presente, a paz virá à tona” (p. 31).

O autor nos adverte sobre problemas que vêm acontecendo em muitas escolas, em especial sobre a impressão de que nada pode ser mudado, de modo que, quando a inércia bate nos professores, acaba resultando num desalento, e esse processo acarreta um esgotamento. Há uma síndrome clássica laboral conhecida como síndrome de *burnout*, que significa esgotamento total. Essa síndrome atinge boa parte dos docentes atuais, e uma saída apontada é o fortalecimento do trabalho coletivo nas instituições. É necessário romper com a fratura ética da acomodação e transformarmos nossas intenções em práticas coletivas.

Cortella também adverte para as condições adversas da educação em nosso país, e em meio a tudo isso ainda encontramos profissionais que se dedicam a essa atividade de educar. Faz uma reflexão sobre a persistência dos docentes em meio a tantas dificuldades, porém acredita que essa persistência venha da base ética de que as coisas até podem ser do jeito que estão, mas há como mudá-las, elas não precisam ser desse modo. Discorre que o papel político dentro das instituições escolares é primordial. Aponta que não é a política partidária, mas a de ação na comunidade, que dá significado social ao que se faz. Isso feito, o papel docente sai do campo da mera tarefa para o campo do dever ético. Também aponta que a escola deve ter concepções claras e explícitas a todos e todas sobre por que se optou por essas concepções, de modo a elevar o convívio e a diversidade. Aponta a importância de se ter um projeto coletivo para o enfrentamento de todas as questões que aparecem em uma instituição. O problema de um aluno em uma sala de aula não é problema apenas do professor da turma, mas é problema da escola. Todos devem pensar juntos para enfrentarem os desafios coletivamente. Também aponta que a avaliação da aprendizagem é a avaliação do ensino, e que as escolas devem pensar coletivamente em formas de trabalhar com todos. Como atualmente o ensino por ciclos não reprova, o problema dos que não aprendem aparece. Ressalta que se faz necessário um projeto pedagógico disciplinar construído com todo o coletivo da escola, incluindo os alunos.

A importância do cuidar e ser cuidado também é discutida nesse livro. É rea-

lizado um apontamento sobre o papel das famílias e das relações entre as pessoas, e que não é correto que pais e mães tenham um amor incondicional, que aceita tudo. Ressalta a importância de se viver em comunidade e não em meros agrupamentos, e reflete que muitas famílias, atualmente, vivem meramente agrupadas. Cortella aponta a importância do papel dos pais nos dias de hoje e da importância da relação desses com seus filhos. Faz-se necessário ter coerência entre o que se fala e o que se faz e a diferença entre ser autêntico e ser franco o tempo todo, deixando de medir as consequências de seus atos, tão importantes no campo da convivência.

O autor instiga, em especial os pais, sobre a importância de formar pessoas autênticas, que não serão hipócritas ou dissimuladas. E que o senso de justiça é uma das questões mais importantes a serem tratadas com os filhos e filhas, pois a ética se consolida dentro do indivíduo. Cortella faz uma reflexão sobre a importância de enfraquecer a valentia, no sentido de fazer justiça com as próprias mãos, de achar que quem tem força na sociedade é quem agride, quem é maléfico. Em seguida, aponta que as falhas éticas começam nas pequenas coisas, ou seja, nenhum incêndio começa grande, mas com uma fagulha ou faísca. Assim é na ética, “o apodrecimento dos valores éticos positivos se inicia também com pequenos delitos, infrações, aceitação, conivências” (p. 77). O autor deixa claro que há desvios éticos, em nome de boas intenções e essa conduta é extremamente danosa, na medida em que a ética da conveniência leva a uma armadilha, que pode até mostrar certa vantagem no começo, mas depois resulta em degradação. É importante educar para ser autônomo, mas não soberano, distinguindo a diferença entre autonomia, que é a convivência e a soberania que é a imposição. Aponta aos pais que muitas vezes, por falta de acompanhamento na formação dos seus filhos, eles têm criado verdadeiros tiranos, onde só a vontade deles prevalece. Discorre o quanto esse comportamento influencia a vida dos alunos na escola, e a partir do momento em que são cobrados se assemelha a uma ofensa e os conflitos aparecem.

Cortella ressalta que a família e a escola têm desformado e deformado uma geração com falta de cuidados. Uma convivência regrada oferece a possibilidade da ausência da opressão e não o contrário, como muitos acreditam. Aborda a situação do excesso de presentes, brinquedos, entre outros, para suprir a ausência dos pais e que isso pode gerar uma sociedade consumista que não dá valor ao que tem, com ideia de desperdício e não de zelo.

O autor encerra o livro deixando algumas reflexões aos leitores: que é necessário cuidar do mundo; mantermos um padrão de vida menos consumista; cuidar dos pequenos gestos que podem estragar ou engrandecer, portanto nos pe-

quenos cuidados se impede a quebra de princípios éticos; e sonharmos afastando a máxima “nada é possível” ou “tudo é possível”. Nem tudo é possível e nem tudo é impossível. Podemos enfrentar nosso dia a dia decentemente e embelezarmos a vida. Termina sua conclusão apontando que ética é aquilo que sustenta nossa dignidade, aquilo que é decente.

O livro aborda questões contemporâneas, de grande relevância para pais e educadores, e discutir ética nos tempos atuais é algo premente. O autor conceitua convivência, ética e moral de forma bem clara e didática. Cortella é primoroso na escrita, explicando a etimologia das palavras, o que facilita a compreensão, inclusive de termos que, muitas vezes, são utilizados equivocadamente por pais e educadores. Portanto, trata-se de uma leitura essencial para todos os interessados nas questões de educação na família e na escola, bem como as questões de convivência e ética na sociedade contemporânea.

Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas

de Francisco de Moraes
e José Antonio Küller

São Paulo: Senac São Paulo, 2016. 398 p.

Geuid Cavalcante da Silva Filho

Mestrando em Educação - MINTER UNINOVE/IFPI
geuidfilho@ifpi.edu.br

Francisco de Moraes e José Antônio Küller têm muitas coisas em comum nas suas biografias: são pedagogos formados pela Unesp; atuaram profissionalmente em cargos de gestão no Senac São Paulo; são consultores educacionais (sócios-diretores em empresas de consultoria); já atuaram como consultores da Unesco; e além da presente obra, de autoria dupla, os dois já publicaram obras individuais pela Editora Senac São Paulo.

O livro *Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas* analisa propostas integradoras que abordam as questões da organização curricular e as possibilidades de sua operacionalização. A base para o livro foi um trabalho coordenado pelos autores para a Unesco no Brasil, realizado entre 2009 e 2011, que teve seus resultados finais publicados em 2013, com o título *Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora*.

A obra está dividida em três partes: a parte I é intitulada *As teorias do currículo*; a seguinte, parte II, é denominada *O que há de melhor e é viável: experiências internacionais e brasileiras de currículos integrados*; e, por fim, a parte III, que recebeu como título *Protótipos curriculares da Unesco e outras formas inovadoras de organização curricular*.

Na parte I aparecem cinco seções. A primeira delas, *Sobre currículo e currículo integrado*, é uma síntese dos debates conceituais sobre currículo e integração curricular, tratando dos fatores mais críticos dessa questão. Os autores destacam que atualmente o conhecimento mais valioso para professores e alunos é o disciplinar, fragmentado em tópicos de conteúdo. Associam tal perspectiva com a pedagogia histórico-crítica, hegemônica no pensamento pedagógico brasileiro. A referida corrente parte, segundo os autores, de uma proposta que “tem um inegável fundo e uma consequência curricular certamente conservadores” (p.

39). Defendem ainda que a divisão entre educação geral e profissional no Brasil é predominante na prática das escolas e que as tentativas de integrá-las só conseguiram justapor currículos. E elencam ainda um conjunto de temas que precisam ser considerados na proposição de currículos que integrem o ensino médio em si e o ensino médio com a educação profissional. São sete temas ou questões curriculares fundamentais, segundo eles: 1 - objetivos do ensino médio; 2 - trabalho e pesquisa como princípios; 3 - formas alternativas de organização curricular; 4 - integração do ensino médio com a educação profissional; 5 - metodologia de ensino-aprendizagem; 6 - avaliação como mecanismo de integração curricular; e 7 - infraestrutura e pessoal docente e técnico administrativo. Todos os aspectos analisados em seguida tomarão esses sete itens como referência.

Na seção seguinte, *Um panorama internacional da integração curricular*, os autores destacam que um aspecto comum ao ensino médio na maioria dos países é sua indefinição ou falta de consistência quanto a finalidades e enfoques. Discutem sobre experiências na Europa (Reino Unido e Espanha), Estados Unidos e América Latina. Afirmam que “assim como no Brasil, talvez não seja apropriado afirmar que haja, na experiência internacional, uma integração do ensino médio com a educação profissional” (p. 78). Outra seção, *Integração curricular no Brasil*, reúne parte da produção teórica sobre a integração curricular, com o que foi publicado em livros e documentos que circularam em instâncias normativas ou próximas a elas. Defendem que a perspectiva da forma politécnica (predominante na literatura sobre o currículo integrado), embora com finalidades diferentes, guarda certa similaridade com a perspectiva das competências. Entretanto, segundo os autores, há uma “demonização” do conceito de competência promovido pelo pensamento pedagógico brasileiro, embora as competências sejam valorizadas no resto do mundo.

As duas últimas seções da parte I são: *A fala dos alunos e dos professores*, onde são discutidos cinco estudos que dão voz a estudantes, professores, técnicos e gestores (a implantação dos currículos propostos só se efetiva por meio desses atores); e a última seção, *A voz da norma*, inclui a lei e outras formas de regulamentação, pelo fato de os autores entenderem que as normas educacionais brasileiras buscam estimular a inovação e a transformação social, aproximando-as da produção teórica.

A parte II da obra é denominada *O que há de melhor e é viável: experiências internacionais e brasileiras de currículos integrados*. A perspectiva dos autores é que, a partir das melhores práticas, é mais seguro propor, organizar e realizar novas estruturas curriculares que possam superar carências já diagnosticadas na maioria das ofertas educacionais de ensino médio e de currículos con-

siderados integrados à educação profissional. Ressaltam que foram encontradas pouquíssimas experiências curriculares de ensino médio integrado à educação profissional. A maioria das iniciativas assim denominadas são, de fato, práticas restritas à promoção da matrícula única e justaposição dos currículos da educação profissional e da educação geral, sem que haja uma integração planejada e efetiva.

As experiências destacadas foram: a do Ministério da Educação (MEN) da Colômbia; a do Conselho de Educação Técnico-Profissional da Universidade do Trabalho do Uruguai (CETP – UTU); a Pedagogia da Alternância; os Ginásios Vocacionais de São Paulo (1962-1969); a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), do Rio de Janeiro; O Centro Paula Souza, de São Paulo; o Proeja técnico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC); e os casos da Coréia do Sul e da Finlândia, por conta dos destaques no Pisa e na mídia brasileira.

Na parte III, *Protótipos curriculares da Unesco e outras formas inovadoras de organização curricular*, os autores discutem sobre soluções possíveis para garantir maior integração curricular. Tomam como referência os sete itens do roteiro analítico, já citados, começando com um resumo das experiências e recomendações teóricas ou exigências normativas. Em seguida, apresentam a síntese da solução apresentada pelo grupo que elaborou os protótipos curriculares para a Unesco, expondo as razões para as escolhas feitas. E depois concluem com o posicionamento que assumem atualmente, considerando também os elementos presentes nas experiências analisadas na parte II.

A obra é relevante por aglutinar diversas perspectivas de integração curricular, proporcionando parâmetros de comparação das diversas experiências. As críticas dos autores ao pensamento predominante nos estudos e dispositivos legais que tratam da integração (de vertente gramsciana) também são importantes por mostrar que existem outras formas de enxergar a questão. Contudo, é necessário um olhar crítico também em relação às ideias defendidas pelos autores do livro, alinhadas com o modelo das competências.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Publique

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation national and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português ou espanhol.

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [www.abnt.org.br] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos submetidos a Dialogia deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidas simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras;
- A Comissão Editorial reserva-se o direito de não encaminhar a avaliação por pares os textos submetidos se considerar que eles não se ajustam às temáticas da Revista, a sua política editorial ou às normas adotadas;

-
- Os artigos submetidos à Revista Dialogia podem conter, no máximo, 3 autores. Todos os autores devem ser identificados na plataforma de submissão online (na página virtual da revista). O texto enviado não deve conter identificação do autor ou dos autores. Caso tal identificação ocorra, o artigo será rejeitado.
 - Os textos deverão vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impressa e eletrônica) e a cessão de direitos autorais à Revista Dialogia, bem como autorização expressa para indexação em bases de dados nacionais e internacionais, diretórios, bibliotecas digitais e bases bibliométricas. O modelo de Formulário de Autorização está disponível em: www.uninove.br/revistadiialogia
 - A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
 - Todos os trabalhos serão submetidos a avaliação cega de pares acadêmicos especialistas na área (peer review and double blind), garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
 - No caso de contradição entre pareceres, o artigo será enviado a um terceiro parecerista que tomará conhecimento das avaliações conflitantes. Em caso de um parecer positivo, caberá à Comissão Editorial a avaliação dos três pareceres e a decisão sobre a publicação ou não do artigo;
 - As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
 - Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma eletrônica da Revista: www.uninove.br/revistadiialogia

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem

conter, ainda, title, abstract e key words. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;

- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 dots per inchs [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181).

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (on-line). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for on-line).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação. BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescentados do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for on-line).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbianes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals...* Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado

em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação:

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.



100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

Dialogia é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato.
A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente,
promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos,
além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência
de que isso é importante para a sociedade em que atua.

Dialogia

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m²

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m²

Gráfica: Uninove
