

Seminário do LOED
**AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA
SOB O VIÉS DA QUALIDADE SOCIAL**



CADERNO DE RESUMOS



05 e 06 de maio de 2016

ORGANIZADORES

Luana Ferrarotto

Mara Regina Leme de Sordi

Margarida Montejano da Silva

Sara Badra Oliveira

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Varani

Antonio Carlos Miranda

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes

Iria Aparecida Stahl Merlin

Luana Almeida Costa

Maria Clara Amaral Ede

Mônica Cristina Martinez de Moraes

Regiane Helena Bertagna

COMISSÃO TÉCNICA

Ana Paula Carra Tusch

Charles Duraes Leite

Jean Douglas Zeferino Rodrigues

Jordana de Sousa Silva

Marcos Henrique Almeida dos Santos

Sandra Cristina Tomaz

Thaís Carvalho Zanchetta Pentead

Simone Andrea Gon



CADERNO DE RESUMOS



Copyright © by organizadores, 2016

Elaboração:

Mara Regina Lemes De Sordi (Coord.)
Adriana Varani (Org.)
Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes
Iria Aparecida Stahl Merlin
Luana Ferrarotto
Margarida Montejano da Silva
Maria Clara Ede Amaral
Mônica Cristina Martinez de Moraes
Regiane Helena Bertagna
Sara Badra Oliveira

Apoio técnico: Duiui Magalhães Redondo.

Realização: Laboratório de Observação e Estudos Descritivos - LOED

Núcleo Editorial
FE/UNICAMP
Av. Bertrand Russell, 801
Cidade Universitária – CEP 13083-970 Campinas - SP
Tel: (19) 3521-5571
E-mail: libros@unicamp.br

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C114 Caderno de resumos do Seminário Avaliação da Escola Pública sob o viés da qualidade social / Coordenadora: Mara Regina Lemes De Sordi; Organizadora: Adriana Varani ...et al. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.
197 p.

ISBN: 978-85-7713-197-6

1. Educação - Qualidade. 2. Escolas públicas – Avaliação. 3. Formação humana. I. Sordi, Mara Regina Lemes de, 1955- (Coord.). II. Varani, Adriana, 1972- (Org.). III. Seminário Avaliação da Escola Pública sob o viés da qualidade social. VII. Título.

16-004-BFE

20ª CDD – 370.981

Impresso no Brasil
agosto 2016
ISBN: 978-85-7713-197-6



CADERNO DE RESUMOS



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
SEMINÁRIO - AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA QUALIDADE SOCIAL - Comunicação oral.....	11
1. ENTRE FORMAR, AVALIAR E REFORMAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES À FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA	11
2. A CONVIVÊNCIA E A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA ESCOLA	13
3. ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO SOB O VIÉS DA AVALIAÇÃO	15
4. CICLOS E REPROVAÇÃO – UM CASO MAL RESOLVIDO.....	17
5. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA COM PEER INSTRUCTION	19
6. O DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, PARA A ANÁLISE DAS HIPÓTESES DE ESCRITA NOS 2 ^{os} ANOS INICIAIS	21
7. A QUALIDADE DA ESCOLA E OS SENTIDOS DE QUALIDADE OBSERVADOS NA ESCOLA	27
8. TARDES DE OFICINAS NA EEI PADRE FRANCISCO SILVA: NOVAS VIVÊNCIAS.....	29
9. A CRIATIVIDADE DO TRABALHO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
10. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.....	33
11. INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE AS AFRICANIDADES E O ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FRANCESA.....	35
12. O GERENCIALISMO NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE DA QUALIDADE SOCIAL.....	37
13. MASSIFICAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR RELACIONADA ÀS SINGULARIDADES DOS EDUCANDOS.....	39
14. FORMAÇÃO DE AGENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL/MONITOR: UMA EXPERIÊNCIA DO CEI 12 NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS	39
15. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: UM OLHAR SOBRE ESCOLAS DA REGIÃO DA GRANDE TIJUCA.....	40
16. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PELA VOZ DE ESTUDANTES DO TRIÂNGULO MINEIRO.....	42
17. AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA	44
18. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO	46
19. PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PAULISTANA NA GESTÃO FERNANDO HADDAD (2013-2016): EM VIAS DE TORNAREM- SE EMANCIPATÓRIOS?	48



20. O ESCLARECIMENTO DO QUE OS ÍNDICES ESTATÍSTICOS EXPRESSAM EM TERMOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COMO INSTRUMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E COMUNIDADE ESCOLAR.....	51
21. SARESP E QUALIDADE DO ENSINO: ALGUNS APONTAMENTOS	53
22. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E PRÁTICA ESCOLAR: O CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO.....	55
23. AVALIAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: (AINDA) EMBATES SOBRE A RACIONALIDADE TÉCNICA.....	57
24. REFORMAS GOVERNAMENTAIS E O ENFRAQUECIMENTO DAS INICIATIVAS RUMO À QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA EM MATO GROSSO	59
25. A CONSTRUÇÃO DOCENTE DO CURRÍCULO EM AÇÃO.....	61
26. GRAFITE NA ESCOLA – DEIXE SUA MARCA.....	63
27. LEITURA, PROGRAMA DE ENTREVISTAS, REDES SOCIAIS E TRABALHO EM GRUPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DO ESTREITAMENTO CURRICULAR	65
28. A QUALIDADE EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS	67
29. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO: INSTÂNCIAS DA GESTÃO DA ESCOLA	69
30. INFLUÊNCIAS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: A REALIDADE DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ITUIUTABA-MG.....	71
31. ROTINA ESCOLAR E ADOECIMENTO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO	73
32. CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DA ESCOLA: O QUE APONTAM OS SUJEITOS?	75
33. A IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO DE CONVIVÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES	78
34. CUSTO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA: ENTRE A REALIDADE DO FUNDEB E O SONHO DO CAQi.....	80
35. INTEGRAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA	82
36. PROFESSORES E JOVENS NA BUSCA DE INSCRIÇÕES HUMANAS	84
37. CONCEPÇÕES DE CIÊNCIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA INDÍGENA.....	86
38. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DE DISCIPLINAS EM UM CONTEXTODE FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS.....	88
39. CAFÉ FILOSÓFICO NA ESCOLA	88
40. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E COMPROMISSO SOCIAL: O REVERSO DO AVESSO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM MINAS GERAIS.....	90
41. MÚSICA E PSICOLOGIA NA ESCOLA: PROMOVEDO O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO POR CONCEITOS DE ADOLESCENTES.....	92
42. MEMORIAIS REFLEXIVOS COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO	94



43. ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA, AÇÃO E REFLEXÃO: UMA PERSPECTIVA DE ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS NA ESCOLA PÚBLICA	96
44. NOVOS FORMATOS DE OFERECIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. PROJETO EJA-VIRACOPOS SOB O OLHAR DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA.	98
45. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA FORMATIVA	102
46. OS PROCESSOS CRIATIVOS E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO ...	104
47. A FALA E A ESCUTA NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	105
48. NÓS, FORMADORES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA, E A FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	107
49. INFORMAFRICATIVOS: A TEMÁTICA DAS AFRICANIDADES AVALIANDO A ESCOLA PÚBLICA.	108
SEMINÁRIO - AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA QUALIDADE SOCIAL - Posters	111
1. A FORMAÇÃO DOCENTE, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA	111
2. DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA	113
3. ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS SITUADAS EM REGIÕES DE MAIOR VULNERABILIDADE SOCIAL QUE ATINGIRAM O IDEB PROJETADO PARA 2013: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA-FAMILIA	116
4. SEMINÁRIO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	118
5. OUVIDORIA EDUCACIONAL: O QUE REVELAM AS MANIFESTAÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR ACERCA DO COTIDIANO DE UMA ESCOLA NO RIO DE JANEIRO?	122
6. TRABALHO EM GRUPO: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	124
7. ATELIÊS: UMA OUTRA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR	126
8. EDIÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NA TELA DO COMPUTADOR: DA APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES À PRÁTICA NA SALA DE AULA	128
9. A CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL RUTH RAMOS CAPPI	130
10. FATORES SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL	132
11. VIVÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA III: ENCONTROS E DESENCONTROS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	134
12. AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DA SME/RJ	135
13. A PRODUÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL A PARTIR DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO SISTÊMICA MINEIRA NAS REDES MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA E ITUIUTABA	138



14. O TRABALHO DO GRUPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA CONTRIBUINDO PARA O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE.....	140
15. CANTANDO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESTÉTICA.....	142
16. PROVINHA BRASIL: QUAIS AS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	144
17. APROPRIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL POR PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO.....	146
18. A PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE E SUA CONTRIBUIÇÃO NO CICLO AUTORAL.....	148
19. PROVINHA BRASIL: UMA ANÁLISE DO GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	150
20. A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL IMPULSIONADA PELO SARESP.....	152
21. SISTEMA PRÓPRIO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA-PI.....	154
22. UMA PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DA PROVA PADRONIZADA NAS ESCOLAS DE 6º AO 9º ANOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI.....	156
23. O JARDIM BOA ESPERANÇA E O SEU ENTORNO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A PESQUISA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESCOLA.....	157
24. EDUCAÇÃO E BRINCAR.....	159
25. AGIR NA POLÍTICA DA ESCOLA: AS MOBILIZAÇÕES PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DUQUE DE CAXIAS.....	161
26. QUALIDADE SOCIAL DA APRENDIZAGEM E A DISCIPLINA QUÍMICA NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	163
27. SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE: COMPREENDENDO AS CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA DOS PROFESSORES FORMADORES DE ALFABETIZAÇÃO.....	165
28. QUESTIONAMENTOS FAMILIARES SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM OURINHOS- SP: DISTORÇÕES E INTERESSES.....	167
29. AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	169
30. REPENSANDO O TRATAMENTO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE UMA TURMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	173
31. GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO/A SUPERVISOR/A DE ENSINO.....	176
32. GRÊMIO ESTUDANTIL - UMA CONSTANTE BUSCA DEMOCRÁTICA.....	178
33. REFORMADORES EMPRESARIAIS E “NOVA FILANTROPIA” NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE MERCADO DAS FUNDAÇÕES EMPRESARIAIS.....	179
34. CONTRIBUIÇÕES DA JORNADA ESPECIAL DE FORMAÇÃO (JEIF) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	182
35. A PRODUÇÃO INTELECTUAL BRASILEIRA SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1980: UMA ANÁLISE DOS PRINCIPAIS AUTORES DO PERÍODO.....	184



36. INDISCIPLINA ESCOLAR: TRABALHANDO COM REGRAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA DAS CRIANÇAS	186
37. A ATUAÇÃO DOS REPRESENTANTES DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVO: O CASO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA EMEF MARIA PAVANATTI FÁVARO.	187
38. USANDO OS GAMES PARA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E NARRATIVA	190
39. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FORMAÇÃO HUMANA E O FAZER DO SUPERVISOR EDUCACIONAL: UM PENSAR E UM FAZER EM CONSTRUÇÃO	192
40. AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ESCOLA PARA TODOS.....	195



APRESENTAÇÃO

Ao longo de sua história o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos tem sido protagonista de pesquisas no campo da avaliação educacional, passando pelos seus três níveis: aprendizagem, larga escala e institucional. Nos últimos anos tem associado a discussão dos processos avaliativos com a construção da qualidade social no campo da educação, numa perspectiva crítica que não se sujeita aos discursos e práticas de uma avaliação de cunho meritocrático, expressão de política pautada na responsabilização unidirecional. Tem defendido a necessária discussão sobre a responsabilização partilhada e a reflexão sobre a formação humana no campo das práticas pedagógicas, especialmente, de avaliação.

Nesta linha de trabalho em 2013, o Laboratório submete um projeto de pesquisa ao OBEDUC CAPES (2013-2017), intitulado **“A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada, que tem intenção em dar** continuidade a um conjunto de estudos que toma a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) como cenário privilegiado de experimentação de políticas alternativas de avaliação que recuperam o protagonismo dos vários atores sociais implicados na construção da qualidade educacional da escola pública. Mais especificamente o projeto objetiva avaliar o nível de enraizamento dos princípios avaliativos adotados e que revelem indícios de responsabilização partilhada na qualificação da escola pública. Pretendeu-se elaborar um instrumento de avaliação da qualidade da escola que incorpore componentes qualitativos aos dados da avaliação de larga escala de modo a potencializar as reflexões que sustentam os processos decisórios nas escolas na direção de um trabalho pedagógico inovador e de qualidade social.

Com a perspectiva de ampliar o debate no campo e colaborar com as discussões oriundas da pesquisa do OBEDUC, em 2016, propôs a realização do SEMINÁRIO: AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA QUALIDADE SOCIAL.

As políticas de avaliação externa estão consolidadas em nosso país. Nas últimas duas décadas, além das avaliações federais, estados e municípios estão implementando seus próprios programas de avaliação, em um movimento de alinhamento a uma concepção de qualidade da escola pública voltada a índices, os quais além de não serem construídos com a participação da comunidade escolar, espelham uma proposta de formação estreita, com foco em apenas dois componentes curriculares. Em defesa da qualidade social da escola pública, enquanto aquela que considera os índices das avaliações externas, mas não se reduz a eles e, portanto, tem o protagonismo da comunidade escolar em seu processo de autoavaliação, o seminário procura debater com pesquisadores e educadores as práticas que expressam tal qualidade e contribuem para a formação humana dos estudantes. Para tanto, além dos debates que realizamos



com mesas redondas sobre a temática, o LOED e a equipe organizadora convidou educadores da rede pública de ensino a socializarem suas experiências de qualidade social e formação humana. Convidou, ainda, para a reflexão coletiva acerca dos dados obtidos em uma pesquisa realizada pelo LOED, cujo objetivo é mapear as marcas da qualidade social nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Para atender aos rumos da discussão foram relevados alguns eixos de trabalho a saber:

- Eixo I – Práticas de Participação na escola e seus reflexos na sala de aula
- Eixo II – Indicadores sociais de qualidade educacional da escola pública
- Eixo III – Práticas de Avaliação e Compromisso Social
- Eixo IV – Práticas Pedagógicas voltadas à Formação Humana

Foram duas modalidades de apresentação de trabalhos: comunicações e pôsteres. A seguir seguem os resumos expandidos dos trabalhos aprovados e apresentados. Primeiro apresentamos os resumos das comunicações e em seguida os resumos dos pôsteres.



SEMINÁRIO - AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA QUALIDADE SOCIAL - Comunicação oral

1. ENTRE FORMAR, AVALIAR E REFORMAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES À FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho
(Mestre em Educação PPGEd UFSCar/Sorocaba
carolvieiracarvalho@gmail.com)

Objetivos

A pesquisa realizada teve como objetivo investigar quais os sentidos atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de um município do Estado de São Paulo sobre as principais ações de Formação Continuada oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação nos últimos cinco anos (2009-2014) no contexto do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Desenvolvimento

Os dados da pesquisa têm duas fontes: documentos relativos ao SARESP e aos programas de formação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as entrevistas dos professores selecionados para pesquisa. O trabalho foi iniciado com a análise documental das propostas e regulamentos dos principais cursos de formação continuada em Língua Portuguesa oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação nos últimos cinco anos e dos documentos oficiais do SARESP, com a finalidade de observar se estes explicitavam a relação entre avaliação externa e formação continuada, foco desta pesquisa. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com quatro professores de Língua Portuguesa, com mais de 10 anos de exercício profissional, que participaram das ações de formação continuada pela Secretaria da Educação nos últimos cinco anos (2009-2014) e que atuam nas escolas da Rede Estadual de Ensino no município pesquisado. Vale ressaltar a implicação da pesquisadora neste processo, uma vez que estava envolvida na formação dos professores como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico junto à Diretoria de Ensino pesquisada, relação que possibilitou a construção da inquietação de pesquisa.

Resultados Concluídos

Sentidos atribuídos pelos professores à Avaliação Externa

- Processos de responsabilização dos professores;
- Desconsideração do contexto escolar;
- A avaliação é vista como um facilitador do trabalho (Estreitamento curricular);
- Estratégias para conseguir boas notas.

Sentidos atribuídos sobre as ações de formação continuada

- Visão instrumental – pautada nas técnicas e metodologias a serem utilizadas em sala de aula;
- Visão da formação como espaço de interlocução – trocas de experiências e reflexões coletivas sobre o vivido;
- Visão da Auto-reflexão – o professor reflete sobre a própria prática.

Conclusões



A análise dos dados coletados nos indica que os professores participantes compreendem a importância da avaliação no processo educativo, quando formativa e diagnóstica. Eles reconhecem os processos de responsabilização docente em decorrência das políticas de avaliação externa. Sobre a formação indicam que estas ações poderiam atender às suas necessidades: desde que não fossem ações de formação esporádicas, sem relação com a vivência e a prática dos professores em sala de aula, mas que ocorressem na própria escola onde atuam, considerando o contexto onde desenvolvem seu trabalho, que permita a constituição de um espaço de interlocução e de troca de experiências, que conte com um formador experiente que articule e envolva-se no cotidiano escolar e que possibilite o seu desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Nem tudo que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona em Educação, v. 13, p. 13-29, 2009.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Avaliar para conhecer: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem fronteira, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Entrevista. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, p. 11-26, dez. 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 35, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BONAMINO, A. S. S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Brasília: [s.n.], 1988. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº9394. [S.l.]: [s.n.], 1996.
- BROOKE, N. Políticas estaduais de responsabilização. Fundação Carlos Chagas. São Paulo.
- FERNANDES, D. Avaliar para aprender. São Paulo: UNESP, 2009.
- FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? Caderno Cedes, Campinas, p. 1-35, fev. 2011.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- FREITAS, L. C. et al. Avaliação Educacional: caminhando na contramão. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. E. G. P. (.). Escola S.A. Brasília: CNTE - Confederação dos Trabalhadores da Educação, Cap. 1, p. 9-49, 1996.
- LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 19ª edição. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Sumário Executivo - SARESP 2013. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, p. 156. 2014.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 14, p. 313-336, julho 2009.

TOMASSI, L. W. M. J. E. H. S. (.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASSI, L. E. A. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6 ed. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 4, p. 126-189.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

2. A CONVIVÊNCIA E A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA ESCOLA

Ana Flávia Wulf
Vanessa Elizabeth de Souza Rocha
vaneli.srocha@hotmail.com
EMEF MARIA PAVANATTI FÁVARO

Este trabalho visa apresentar as experiências vividas e práticas desenvolvidas por pesquisadores, professores e alunos em uma escola pública de Campinas, dentro de um programa, que busca trilhar caminhos que promovam uma convivência mais respeitosa e democrática.

Através do programa “Em busca de uma convivência respeitosa na escola todos os dias”, desenvolvido pelo GEPEM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral, da Unicamp, a escola participou de um curso de formação para professores e outro específico para professores de referência, responsáveis pela disciplina “Vivaética” (incluída na grade curricular formal e nomeada pelo grupo de professores), em que desenvolvemos um currículo de educação moral e práticas de participação estudantil.

Por meio da institucionalização dessa disciplina para os alunos, curso de formação para professores e feitura de um plano de ação tutorial, os envolvidos iniciaram a construção de um currículo de educação moral, cujo fundamento é a apropriação racional dos valores. Essa disciplina consiste em aulas semanais com estratégias de dinâmicas de grupo, discussão e reflexão de temas tais como autoconhecimento e clarificação de valores, conflito, além de assembleias. Foram muitos os desafios encontrados, seja a reorganização burocrática e administrativa da escola, sejam as relações restabelecidas ou mesmo a construção de um currículo concomitante com o processo.

O protagonismo estudantil foi evidenciado e favorecido por meio do oferecimento de cursos de tecnologias (rádio, vídeo, etc) e uso dessas tecnologias no dia-a-dia das aulas, modificando as práticas pedagógicas e criando novas relações entre professores e alunos; criação de equipes de ajuda, com alunos escolhidos por eles, a fim de estimular o cuidado e a solidariedade nas relações diárias, tais como o recebimento de novos alunos na escola, prevenção de bullying, etc.

A prática, porém, que, permitiu a maior participação dos alunos na escola, foi sem dúvida a assembleia, que aconteceu em várias instancias: nas salas de aula, por



segmento e assembleia geral, envolvendo toda a comunidade escolar e aos poucos transformando as relações e os espaços pedagógicos, ampliando o debate democrático e buscando maior qualidade da educação.

As assembleias se caracterizam pela institucionalização da palavra e do diálogo (ARAÚJO, 2004). É através desse diálogo que os alunos têm a oportunidade de considerar pontos de vista diferentes, argumentar, descentrar, cooperar e operar, levando em conta os sentimentos, anseios e opiniões do outro. Além disso, a assembleia promove trocas mais respeitadas, burlando o sistema de opressor e oprimido, numa forma mais humana e igualitária de produzir saberes, conviver com as diferenças e criar possibilidades de convivências mais democráticas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

As pautas de assuntos discutidas nas assembleias eram construídas a partir de temas elencados por eles em grau de importância e urgência segundo seus interesses. Inicialmente eram comuns temas como horário de lanche, uniformes, uso da sala de informática, etc.

Com a prática tornando-se mais cotidiana e o diálogo ganhando mais espaço, os alunos passaram a discutir assuntos mais complexos como relacionamento entre professores e alunos, otimização dos espaços da escola e práticas pedagógicas que consideraram mais adequadas à sua aprendizagem, na perspectiva de aluno construtor do seu saber.

Críticas e sugestões eram encaminhadas, de várias formas, escolhidas pelo grupo, por vezes para outras instâncias superiores e essas eram analisadas pela comunidade, numa reconstrução das relações de poder, refazendo os papéis muitas vezes já institucionalizados historicamente. Muitas decisões eram tomadas de forma unilateral, vindas da direção da escola com consulta e discussão com o grupo de professores ou por professores com consultas aos alunos. Com a formalização das assembleias a simples consulta deu espaço o envolvimento dos diferentes membros da comunidade escolar para o levantamento das necessidades e discussão das possíveis soluções, por meio de um diálogo mais democrático e efetivo.

Num contexto democrático como esse, segundo Luck, “as pessoas têm liberdade de atuar e intervir e, por isso, se sentem à vontade para criar e propor soluções para os diversos problemas que surgem, sempre no intuito de atingir os objetivos da organização. Estimula-se assim a proatividade.” A assembleia, então, deve ser entendida como lugar de diálogo e de transformação pessoal e coletiva, a fim de orientar os alunos de forma racional e autônoma em situações de conflito de valores. (Puig et al., 2000, p. 17).

Ainda segundo Luck, “os jovens sempre se mostram colaboradores extraordinários nas escolas em que lhes é dada essa oportunidade, podendo assumir papéis importantes inclusive na gestão e na manutenção do patrimônio escolar, nas relações da família com a escola e dessa com a comunidade.”

É importante lembrar que tanto a garantia do espaço das assembleias quanto a sua efetiva atuação são marcadas pelo viés da relação de direitos e deveres. Não é somente ter um espaço para desabafo, mas sim um momento único dentro da unidade educacional que proporcione discussões dos problemas envolvidos e suas possíveis resoluções e encaminhamentos. Portanto, trata-se de trabalho árduo, permeado por sentimentos, valores e reflexões; desafiado a todo o momento pelas marcas históricas da escola. É preciso ser feito e refeito a todo tempo pelos atores da escola, numa relação dialética. Relação esta que renova vínculos, fortalece os valores e promove crescimento para a vida.



Referências bibliográficas:

- ARAÚJO, U. F. *Assembléia Escolar: Um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.
- LUCK, Heloisa. *A gestão participativa na escola*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 125 p. (Cadernos de gestão, 3). ISBN 9788532632951 (broch.).
- NADAL, P. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas - Para a educadora paranaense, somente uma escola bem dirigida obtém bons resultados, in *Gestão Escolar*, <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/toda-forca-lider-448526.shtml>, disponível em 06/04/2016.
- PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S; NOVELLA, A. *Democracia e participação escolar: Propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino e VINHA, Telma Pileggi. *Quando a Escola é democrática*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

3. ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO SOB O VIÉS DA AVALIAÇÃO

André Luis Trevisan (UTFPR – Londrina) – andrelt@utfpr.edu.br

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões acerca do trabalho desenvolvido em grupo de estudos que se originou a partir de um projeto de Extensão denominado “Oficinas de avaliação: uma proposta para repensar a prática avaliativa na Educação Básica”, da qual participam professores de Matemática da Educação Básica. Nosso objetivo é analisar elementos que apontam a participação no grupo como fundamental para o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Busca-se reconhecer potencialidades deste trabalho, tomando como eixo condutor da discussão a avaliação escolar enquanto deflagradora desse processo.

A motivação inicial para tratar da temática proposta pelo projeto (um repensar da prática avaliativa) origina-se da própria experiência vivenciada e análise crítica acerca dessa experiência, retratada no trabalho doutorado do autor (TREVISAN, 2013). A proposição do projeto em tela teve o intuito, naquele momento, de fomentar experiências similares as que vivenciamos, que buscassem instigar o participantes a refletirem acerca de suas próprias práticas avaliativas (ou, mais amplamente, suas práticas pedagógicas e concepções de ensino e avaliação a elas atreladas). A receptividade dos professores participantes e o espaço oportunizado de discussão e reflexão conjunta culminaram com o desejo dos envolvidos em constituir um “grupo de estudos”. Por meio de encontros semanais, com 2 horas de duração (em hora-atividade comum aos participantes), que ocorrem desde o ano de 2014 na própria escola em que atuam, o grupo reúne-se para refletir a partir de tematizações da própria prática, preparar conjuntamente tarefas e instrumentos de avaliação que utilizam em suas aulas, examinar produções escritas de seus estudantes, formular hipóteses a respeito de dificuldades por eles apresentadas e buscar formas de incorporar essas análises às suas práticas.

Procedimentos metodológicos

Ao longo de sua constituição, o grupo de estudos contou com diferentes quantidades de participantes (entre quatro e dez), que apresentam percursos profissionais e pessoais diversificados, idades (à época do seu início, em 2013), compreendidas entre os 32 e os



56 anos, experiências docentes que variam entre os sete e os 20 anos de ensino, todos licenciados em Matemática, com formação pelo menos em nível de pós-graduação.

O estudo realizado tem natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), recorrendo aos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Constituem o corpus da análise: (i) diários de campo organizados pelo professor e aluna de iniciação científica participante do projeto, na qual foram anotadas observações e percepções ao longo dos encontros; (ii) transcrições de trechos dos áudios e filmagens dos encontros; e (iii) entrevistas realizadas com os participantes.

Resultados e discussão

A partir da análise dos dados coletados, pudemos identificar indícios de algum desenvolvimento profissional desse grupo. Agrupamentos de falas com características similares, resultantes da transcrição da entrevista e de trechos dos áudios dos encontros, resultam em três unidades de análise:

i) validação das práticas já desenvolvidas: o grupo de trabalho proporcionou aos professores participantes oportunidades para validar suas práticas, ou seja, algo que antes já era desenvolvido e que, por meio da troca de experiências e reflexão conjunta com os outros integrantes, mostrou ter sido reforçado.

ii) fundamentação para práticas já desenvolvidas: os professores relatam que sentiram mais seguros quanto às suas práticas iniciais depois da participação do grupo, a partir dos estudos teóricos e discussões realizadas durante os encontros.

iii) indícios de mudanças na prática: embora a coleta de dados para este estudo não tenha incluído observação do professor em sala de aula, as falas registradas deixaram explícitos indícios de mudança na prática, seja no modo de “enxergar alguns conteúdos”, seja em novos modos de elaborar tarefas de avaliação, seja no “arriscar” novas práticas e “experimentar o diferente” em suas aulas.

Participar do grupo de estudos possibilitou aos envolvidos que aprofundassem seus conhecimentos a respeito das funções que avaliação pode assumir no contexto escolar, e os diversos tipos de instrumentos de avaliação da qual podem fazer uso. A participação e a troca de experiência contribuíram para que se “arriscassem” a diversificar os instrumentos e se sentissem mais seguros em utilizá-los. Nesse sentido, o grupo de trabalho proporcionou aos professores participantes oportunidades para a troca de experiências, a validação de ideias e a fundamentação de práticas anteriores, bem como a motivação também a motivação para “ousar” coisas novas, numa preocupação constante com a aprendizagem de seus alunos.

Considerações finais

Procuramos neste texto analisar o processo de desenvolvimento profissional de um grupo de estudos que se constituiu de uma parceria colaborativa entre Universidade e professores de Matemática de escolas públicas, e a proposta coletiva de formação continuada que dele se configurou.

No trabalho que realizamos, procuramos evidenciar nas discussões realizadas durante os encontros entre pesquisadores e professores, na reflexão compartilhada, mediada pelas leituras e teorias propostas, nas questões levantadas e na troca de experiências entre os participantes, uma possibilidade efetiva de problematização de suas práticas pedagógicas. Em momento algum foi objetivo ensinar os professores envolvidos a lecionar ou levar “receitas” do que deveriam ou não fazer, mas levá-los a refletir sobre suas práticas e seus conhecimentos. Os resultados observados levam-nos a concluir que esse modelo de trabalho permitiu aos envolvidos evoluírem suas concepções iniciais e se desenvolverem profissionalmente.

Agradecimentos



Agradecemos o apoio financeiro recebido da Fundação Araucária (Convênio 386/2012), bem como a disponibilidade dos professores participantes.

Referências

BARDIN, L.. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Ed. Porto, 1994.

SILVA, L. H. de A.; FERREIRA, F.C.. A importância da reflexão compartilhada no processo de evolução conceitual de professores de ciências sobre seu papel na mediação do conhecimento no contexto escolar. *Ciência & Educação* [online], vol.19, n.2, p. 425-438, 2013.

TREVISAN, A. L. Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em Matemática. 2013. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

4. CICLOS E REPROVAÇÃO – UM CASO MAL RESOLVIDO

Andressa Farias Vidal
andressa.vidal@gmail.com

UNIRIO/FME

Andréa Rosana Fetzner
akrug@uol.com.br

UNIRIO

Este trabalho integra-se à pesquisa já finalizada intitulada "Concepções de Agrupamento Escolar e Currículo: Estudo da Organização Escolar em Ciclos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro" e apresenta estudo específico sobre a reprovação escolar em uma escola municipal inserida em uma Rede Educativa cujo ensino está organizado em ciclos há dezesseis anos. Tendo em vista que a organização escolar em ciclos preconiza a possibilidade permanente de aprender e o respeito às especificidades individuais do ser humano, inclusive oportunizando variadas situações de aprendizagem e avaliativas, com o objetivo de evitar a reprovação escolar, esta pesquisa propôs compreender os motivos que levam os professores a serem favoráveis à reprovação escolar dos discentes, mesmo no contexto de uma rede municipal de educação com o ensino organizado em ciclos: da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Oportunizando compreender tal posição favorável à reprovação, optou-se por realizar o acompanhamento do cotidiano escolar durante os anos de 2014 e 2015, semanalmente, por meio de uma pesquisa participante que envolveu trinta e oito profissionais, entre professores, gestores e pedagogos de uma escola municipal de Niterói. Na revisão de trabalhos sobre o tema pesquisado, foram encontrados vinte e sete estudos que indicavam questões sobre: (1) O processo de implementação da organização escolar em Ciclos; (2) Facilidades e desafios no desenvolvimento do currículo em ciclos e (3) Compreensões sobre a Reprovação escolar. Também foram analisados 24 documentos municipais que organizam o trabalho docente no município de Niterói, esta análise, que considerou especialmente as discussões e propostas de organização da avaliação, revelou esforços, por parte da gestão municipal, em propor a revisitação das propostas pedagógicas, de modo que estas se aproximassem cada vez mais da realidade escolar apresentada quando o trabalho docente fosse posto em prática, como por exemplo, propor a "melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem através da garantia do acesso aos conhecimentos necessários ao exercício



da cidadania e ao enfrentamento dos desafios da vida contemporânea" (FME, 1999, p. 20)

Os depoimentos coletados, ao longo da pesquisa, indicaram que, apesar da rede municipal de Niterói estar organizada em ciclos há dezesseis anos, ainda há incompreensões, por parte dos docentes, acerca da condução de suas práticas: dentre os treze professores regentes ou "de turma", como são conhecidos, entrevistados na escola pesquisada, apenas dois desses informaram não serem a favor da reprovação escolar e não realizarem tal procedimento por entender que trabalham em ciclos. Um deles citou que considera "grave o caso de o aluno não saber ler ao final do 1º ciclo" (VIDAL, 2015, p. 95) e outro destacou que vê "a reprovação como um fracasso não só do aluno, mas às vezes do professor" (Idem, p.94). Um dos participantes entrevistados revelou ainda sua opinião quanto ao tipo de avaliação que é feito: o portfólio, e destacou que com esta prática realiza a "as atividades sem pressão, de acordo com o desenvolvimento do trabalho, então a gente seleciona algumas e coloca lá. Acho melhor ainda porque posso explicar para os pais que essas atividades foram as 'provas' e eles ficam felizes e todo mundo sai ganhando (VIDAL, 2015, p.113). Os demais 11 docentes identificaram-se favoráveis à reprovação, tendo como argumentos em suas falas: "a coisa boa do ciclo em Niterói é poder reprovar ao menos em alguns períodos, assim a gente tem a oportunidade de corrigir os problemas do aluno não ter ficado retido nos outros" (Idem p. 122); e ainda: "Como vou aprovar um aluno que não sabe ler?" (Ibidem, p. 20)

No município pesquisado observou-se um importante movimento de reflexão sobre as práticas docentes, o qual é demonstrado por meio da grande quantidade de publicações oficiais do município, das quais participam os professores da Rede, e cujas revelam tentativas interessantes de revisitar a própria prática, de modo que a mesma possa ser, senão aprimorada, mas ao menos refletida de acordo com as práticas escolares de uma escola para todos.

Como aspectos a serem superados, foi possível perceber a conservação da matriz curricular seriada; a carência de professores (de apoio ao aluno NEE, articulador para realizar reagrupamentos, da sala de leitura e da sala de multimeios). E, por fim, foi possível perceber que ainda há um importante caminho a ser percorrido visando uma educação para todos, mas já é possível perceber grandes esforços de gestores e docentes em revisitar seus conceitos e práticas escolares. As conclusões apuradas demonstram incompreensões, por parte de alguns docentes, em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em ciclos, favorecendo assim a manutenção de teorias e práticas voltadas para o ensino seriado, tais como a fragmentação curricular e o desejo de reprovação como forma de fazer o estudante melhorar suas aprendizagens.

Palavras-chave: Ciclos escolares; Reprovação escolar; Avaliação escolar; Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI . (FME). Documento - Proposta Pedagógica Escola do Nosso Tempo. Niterói, 1999
- VIDAL, A. F. "Esse já tá reprovado!" UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À REPROVAÇÃO ESCOLAR NUMA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS. Brasil. 2015. 155 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2015.



5. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA COM PEER INSTRUCTION

Bruna Corrêa da Silva
brunacorreatrabalho@gmail.com
Universidade de Taubaté (UNITAU)
Paulo Dimas de Campos Silva
paulocamposbio@hotmail.com
Universidade de Taubaté (UNITAU)
Amanda Cunha Pires
Amandacunha2013@hotmail.com
Universidade de Taubaté (UNITAU)
Daniela Maria de Siqueira Moreira
Daniela.siqueira12@hotmail.com
Universidade de Taubaté (UNITAU)
Gabriela Alves Ponte
pontesverde@gmail.com
Universidade de Taubaté (UNITAU)
Expedito Ribeiro de Carvalho Junior
bio_dito@hotmail.com
Universidade de Taubaté (UNITAU)
Valter José Cobo
vjcobo@unitau.br
Universidade de Taubaté (UNITAU)

Objetivo

Estimular o educando a participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem utilizando a metodologia ativa Peer instruction.

Desenvolvimento

As metodologias ativas de aprendizado estão ganhando espaço, pois parte do pressuposto que o aluno é um ser ativo, assim como o conhecimento é dinâmico, sendo construído pela humanidade numa relação de dialogismo sócio-cultural-constructiva. Para Oliveira (2012), as metodologias ativas buscam atualmente tirar o foco do educador, tornando o educando protagonista do seu próprio aprendizado.

O Peer instruction é uma metodologia ativa proposta em 1991 pelo professor de física da Universidade de Harvard, nos EUA, Eric Mazur, com o objetivo de engajar os educandos no processo de ensino e facilitar a aprendizagem dos conceitos abordados em sala de aula. (OLIVEIRA, 2012). Essa metodologia está fundamentada na aprendizagem por pares em que os educandos são estimulados, por meio de testes conceituais, a trocar experiências através de discussões, procurando promover um aprendizado ativo, isso significa explorar novas métodos que fortalecem a atuação do ensino-aprendizagem. (PINTO, BUENO E SILVA, 2012).

Para Pinto, Bueno e Silva (2012), investigar essa metodologia e sua aplicação no ensino fundamental é relevante, pois permite contribuir para o debate que se estabelece nas escolas e na sociedade, sobretudo no que tange ao ensino, a aprendizagem e a relação destes com a formação social do estudante cidadão. Outro aspecto recai sobre o



sucesso desta metodologia em outros níveis e modalidades de ensino, mas em especial, no ensino fundamental, em que não foram encontradas experiências na literatura.

A rede pública municipal de Taubaté está passando por um momento em que as discussões e debates no campo da educação estão bem concentrados na maneira de ensino e como o estudante aprende. Aproveitar esse momento para investigar acerca de uma metodologia ativa pode corroborar não somente para o debate em questão mas também para verificar a eficácia da metodologia, além de contribuir para a aprendizagem significativa de estudantes do ensino fundamental.

A aplicação da metodologia ativa Peer Instruction ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do município de Taubaté-SP, em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental II, contendo 35 alunos. Por ser uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo, essa investigação têm como preocupação o estudo e a análise dos resultados obtidos não somente à luz dos resultados numéricos obtidos, mas também a análise das variáveis que interferem nesses resultados. Para a obtenção de variáveis qualitativas, será utilizada, como instrumentos de coleta de dados, a observação participante. (Moreira 2002)

Em relação à sequencia didática escolhida para investigação, foi definido o tema biomas brasileiros por se tratar de um tema inerente ao planejamento anual da turma em questão.

Na primeira etapa, foi proposto aos alunos um texto explicativo, produzido pelos bolsistas PIBID de biologia, sobre os biomas brasileiros, com a intenção de estimular a mobilização de conhecimento acerca do assunto por parte dos educandos. Após a leitura individual do texto foi entregue aos educandos um questionário sobre o assunto abordado. Com base na análise das respostas dos alunos e da identificação das dificuldades destes, foi preparada a segunda etapa desse projeto.

Na segunda etapa, foi feita uma explanação de 15 a 20 minutos acerca do tema, seguida de um estudo dirigido de 10 questões de múltipla escolha em que os educandos responderam. Para cada questão o aluno individualmente optou, por uma das quatro alternativas (A, B, C ou D), elevando uma placa com a letra escolhida como resposta. Em caso de 70% ou percentual maior de acertos, o professor faz um comentário acerca da questão e segue-se para a próxima questão; mas se um percentual entre 30% e 70% acertarem a questão, os alunos tiveram um tempo para discutir melhor a questão entre os pares e novamente elevaram as placas para nova contagem. Se o percentual permanecesse entre 30% e 70% ou fosse inferior a 30%, novas intervenções pontuais foram feitas por parte do professor.

Após explorar o assunto por meio das questões e da discussão por pares, foi feito um fechamento do assunto. Os dados obtidos pelas respostas foram convertidos em tabelas e gráficos para melhor visualização e avaliação do método utilizado.

Resultados

Como resultado deste trabalho, foi possível observar, após a primeira leitura individual do texto, que muitos alunos manifestaram dificuldades na interpretação e na relação dos conceitos/conteúdo com o cotidiano vivenciado pelos educandos.

Notou-se que por meio da interação e troca de saberes e experiências, que os indicadores de acertos e de apreensão de conceitos foi mais efetivo, o que, de certa forma, contribuiu também para identificação de diferentes culturas e saberes dos educandos, além de identificar aqueles que manifestam o espírito de liderança, proatividade e solidariedade. Também foi possível identificar as dificuldades de relacionamento por parte de alguns, bem como a capacidade de trabalhar em equipe por parte de outros.



Conclusão

Com o trabalho desenvolvido é possível inferir que a metodologia Peer Instruction tem muito a contribuir ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que desloca o foco do educador para o educando e valoriza a aprendizagem entre os pares. O que se observa com essa metodologia é uma intensa motivação intrínseca entre os educandos além da busca pelo aprender a aprender de forma cooperativa e coordenada, gerando resultados contextualizados com as vivências dos educandos, e atendendo as prerrogativas dos PCN no que diz respeito a formação integral do cidadão-estudante.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.
- MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- OLIVEIRA, Vagner. Uma proposta de ensino de tópicos de eletromagnetismo via instrução pelos colegas e ensino sob medida para o ensino médio. 2012. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- PINTO, Antonio Savio da Silva et al. Inovação didática- projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com "peer instruction". Janus, Sao Paulo, v. 9, n. 5, p.75-87, jul. 2012.
- PINTO, Antonio Sávio da Silva; BUENO, Marcilene Rodrigues Pereira; SILVA, Maria Aparecida Félix do Amaral e. INOVAÇÃO DIDÁTICA - PROJETO DE REFLEXÃO E APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: Uma experiência com "Peer Instruction". Lorena, v. 15, n. 6, p.76-88, jan. 2012.

6. O DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, PARA A ANÁLISE DAS HIPÓTESES DE ESCRITA NOS 2ºs ANOS INICIAIS

Cibele Cristina dos Santos

ccs_bele@hotmail.com

Faculdade Adventista de Hortolândia

Objetivos

a) Geral

Refletir sobre a importância da avaliação diagnóstica.

b) Específico

Descrever o significado da avaliação diagnóstica e as hipóteses de escrita;

Demonstrar a aplicação da avaliação diagnóstica;

Indicar o valor do diagnóstico na alfabetização.

Desenvolvimento

O desenvolvimento deste projeto iniciou-se com o seguinte questionamento:

Como se deve desenvolver a avaliação diagnóstica para a análise da escrita, e a sua importância para a alfabetização dos 2ºs anos iniciais?

A partir disso, pesquisaram-se referências relacionadas à tentativa de solucionar a questão proposta. Contudo, isso fez com que decidisse o caminho a percorrer, sendo essa uma pesquisa de revisão de literatura e, sobretudo com pesquisa de campo, na qual



houve uma entrevista com os professores e uma avaliação diagnóstica nos moldes explicitados com os seus respectivos alunos. A pesquisa de campo se desenvolveu em duas escolas de ensino fundamental I, localizadas na cidade de Sumaré.

Através disso, a entrevista foi realizada com professores de escolas diferentes, ambos atuantes nos 2ºs anos iniciais, na qual está inserida na categoria: conhecimentos sobre avaliação diagnóstica.

A pesquisa de campo também conta com a aplicação do ditado das seguintes palavras: DINOSSAURO, CAMELO, GATO, RÃ e a frase “EU TENHO UM GATO” com todos os alunos dos professores entrevistados.

Desse modo, elaborou-se um índice percentual do andamento alfabetizante nas salas de aula.

Nessa perspectiva, a pesquisa se baseia no método utilizado por Emília Ferreiro, pioneira dos estudos com as avaliações diagnósticas, hipóteses de escrita e agrupamentos.

Resultados concluídos

Após a pesquisa, notou-se que os professores trouxeram às mesmas conclusões, que a princípio tiveram dificuldades em aplicar e analisar as avaliações diagnósticas.

Isso se deve ao fato da Secretaria Estadual de Educação instituir essa proposta para as escolas na década de 90, sem nenhum recurso de auxílio ou capacitação para sua aplicação. Somente em 2006, com a disponibilização dos guias Ler e Escrever (material de apoio aos professores e alunos), pode-se conhecer um pouco mais o que era e como desenvolver a avaliação diagnóstica, pois houve então para os coordenadores das escolas um curso da utilização desses guias, que depois repassaram aos seus professores em reuniões de coordenação, discutindo e analisando em grupo o desenrolar do diagnóstico.

Com relação à temporalidade de avaliações diagnósticas aplicadas pelos professores entrevistados, geralmente, ocorre no início do ano letivo e depois uma vez por bimestre, conforme a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2009, p. 33) “sugerimos que sejam realizadas sondagens avaliativas logo no início do ano, em fevereiro, em abril, no fim de junho, de setembro e de novembro”.

Após essas entrevistas, foram coletados dados com a aplicação de uma avaliação diagnóstica com os alunos dos professores participantes.



05 e 06 de maio de 2016

(Ps)

RPOLA → dinosauro

BRPO → camelo

LPPAU → gato

SRPO - DO → não

ETPB DOEA
Eu tenho um gato

(SSV)

EICA
| | | |
dinosauro

KAO
| | |
camelo

GAI
| | |
gato

PO
| | |
não

O ET1GAI
| | | | | | | |
Eu tenho um gato

CADERNO DE RESUMOS



05 e 06 de maio de 2016

(SCV)

IOAO
| | | |
di no pa oi jo

CEO
| | |
ca me jo

GO
| |
ga jo

RA
|
rã

ETOGO
| | | | |
Eu tin ho um ga jo

(SA)

DILOSARO
| | | | |
dino sauro

KMELO
| | |
came lo

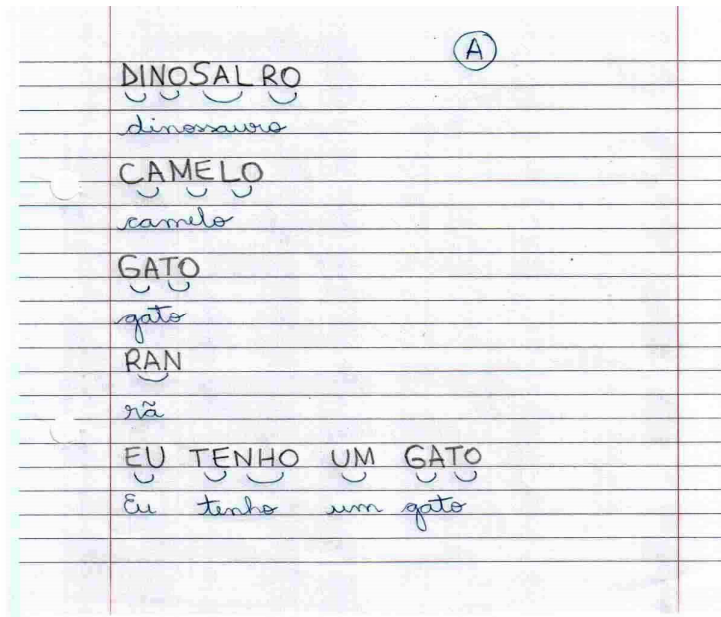
GATO
| | |
ga to

RÃO
|
rã

EU TENHU MU GATO
Eu tin ho um ga to

CADERNO DE RESUMOS





Goellner (2008, p. 1-2), explica:

Nível 1: Hipótese Pré-Silábica a criança: não estabelece vínculo entre fala e escrita; demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes; usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra; caracteriza uma palavra como letra inicial; tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever; nível 2: Intermediário I (ou silábica sem valor sonoro) a criança: começa a ter consciência de que existe alguma relação entre pronuncia e a escrita; começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras; conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres. Nível 3: Hipótese Silábica (ou silábica com valor sonoro) a criança: já supõe que a escrita representa a fala; tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras; já supõe que a menor unidade de língua seja a sílaba; em frases, pode escrever uma letra para cada palavra. Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediário II a criança: inicia a superação da hipótese silábica; compreende que a escrita representa o som da fala; passa a fazer uma leitura termo a termo (não global); consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável. Nível 5: Hipótese alfabética a criança: compreende que a escrita tem função social; compreende o modo de construção do código da escrita; omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica; não tem problemas de escrita no que se refere a conceito; não é ortográfica e nem léxica.

Segue gráficos e análise dos seus níveis de escrita e percentual:



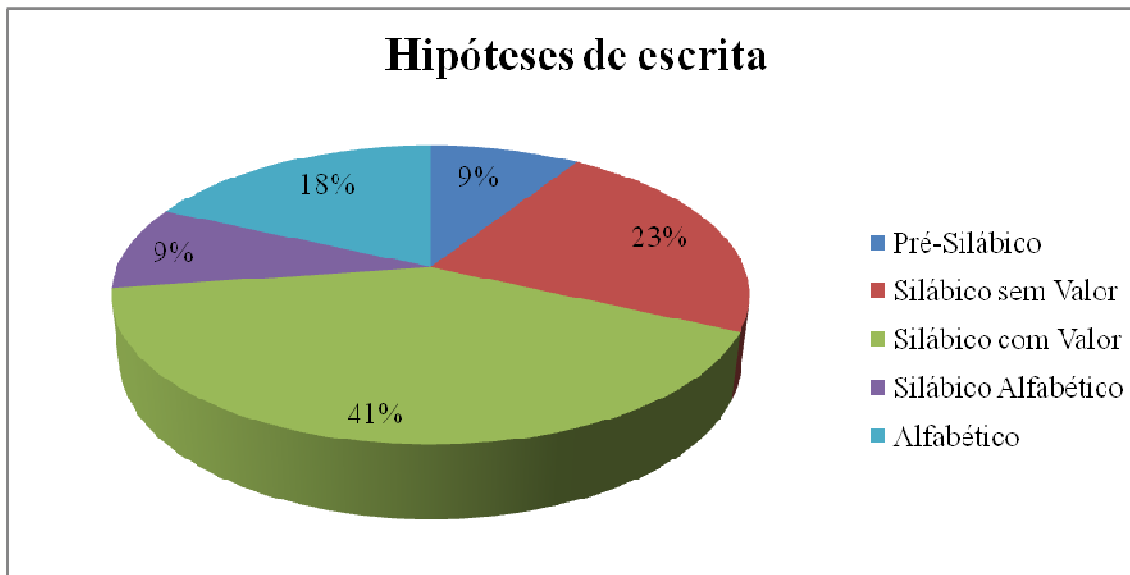


Gráfico 1. Resultados turma 1

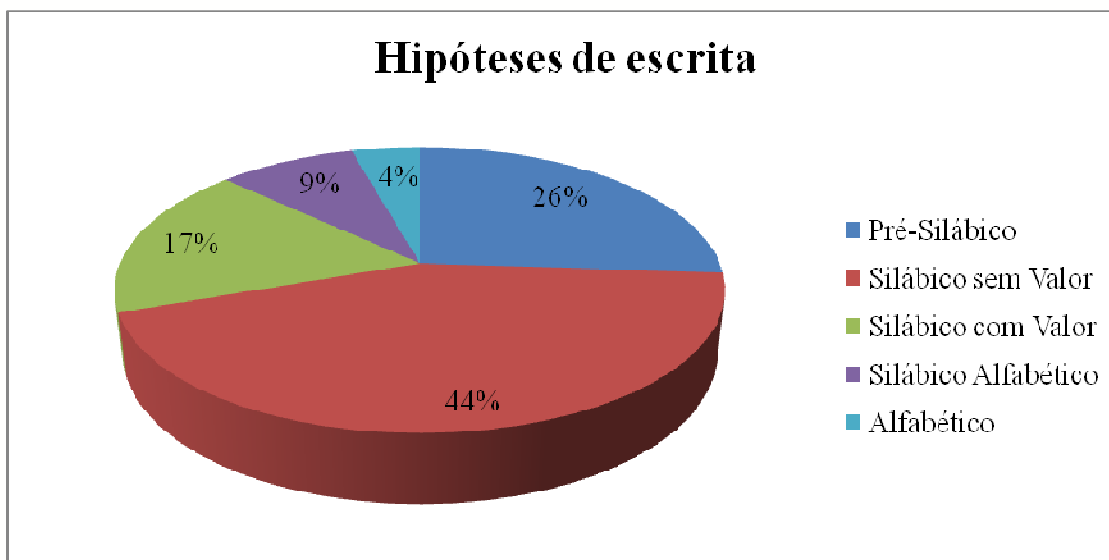


Gráfico 2. Resultados turma 2

Relacionando as duas turmas e tendo em mente a ordem das hipóteses de escrita, pode-se dizer que os alunos da professora 1 estão mais avançados do que os da professora 2. Relembrando que o foco principal desse instrumento é descrever e identificar os níveis de escrita dos alunos. Para Luckesi (2002, p.81). "... deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem", por isso os professores devem planejar corretamente as aulas, seguindo atividades propícias a cada hipótese de escrita.



Sendo assim, desenvolver a avaliação diagnóstica dispõe para o professor conhecimento das hipóteses que os alunos possuem sobre a escrita, e aos alunos “representa um momento no qual os alunos têm a oportunidade de refletir sobre aquilo que escrevem, com sua ajuda” (Secretaria Estadual de Educação, 2009, p. 33).

Referências

GOELLNER, Maira Haydée. **Hipóteses de alfabetização segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. Disponível em: <www.artigos.com> Acesso em 17 mar. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Orientações didática: alfabetização e letramento**. Disponível em: <www.pt.scribd.com> Acesso em: 19 mar. 2011.

7. A QUALIDADE DA ESCOLA E OS SENTIDOS DE QUALIDADE OBSERVADOS NA ESCOLA

Claudia de Souza Lino – Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ
c_lino@terra.com.br

Este resumo traz apontamentos de uma investigação, que culminou numa dissertação de mestrado, onde se debate a qualidade da escola verificada por instrumentos avaliativos externos e a qualidade na escola vivida no cotidiano, por meio de transações. A investigação teve como objetivos investigar de que forma a cultura do exame tem contribuído na produção de indicadores de qualidade na escola, quais os sentidos de qualidade atribuídos pela comunidade escolar ao conhecer os resultados das avaliações externas e de que forma as avaliações em larga escala interferem nas concepções de qualidade dos sujeitos no cotidiano escolar. A metodologia considerou o cotidiano escolar em sua complexidade e, no viés do paradigma indiciário, procurou perceber o sentido e o significado de práticas exercidas pela escola que, principalmente, estão sendo desprezadas na concepção que vem se criando do que é uma escola de qualidade. Conceituando a avaliação formativa como ferramenta para a promoção da qualidade escolar social, a pesquisa chama a atenção para o uso da avaliação em larga escala de forma vertical, pontual, inspirada nos parâmetros de neutralidade, centrada no produto, entendendo ser este o conhecimento a ser medido, o sujeito da educação. Na contramão, procura compreender os sentidos de qualidade entendidos pelos partícipes do projeto educativo da escola e a forma como a qualidade é negociada, em sua operacionalização, vislumbrando práticas e proposições que apontam um movimento de avaliação interna nas escolas.

Procurando conhecer os sentidos da qualidade percebidos pelos sujeitos do cotidiano das escolas e a possível interferência dos resultados das avaliações externas nesta percepção de qualidade, a investigação retrata duas escolas da Rede Municipal de Duque de Caxias, maior rede da Baixada Fluminense, sendo composta, na época, por 175 escolas. Ao realizar este trabalho investigativo, ressaltou-se a necessidade de concentrar o olhar num contexto repleto de experiências e conhecimento, comumente negligenciados na concepção hegemônica de qualidade da escola e qualidade da



educação, propostas como metas nos documentos oficiais. Santos e Meneses (2010) chamam-nos a atenção à necessidade de regressarmos aos lugares para pensarmos a sua reinvenção, observando sua(s) diversidade(s), sua(s) potencialidade(s), sua(s) forma(s) de ressignificar os fazeres, para além do pensamento globalizante, que busca pensar o mundo a partir de uma única ótica, negando as particularidades e essencialidades de cada lugar. Não se trata de confrontar a lógica presente na cultura do exame, propondo outra lógica. Trata-se de trazer à discussão perspectivas outras que surgem a partir da problematização desta lógica já implementada no cotidiano das escolas. Longe da ideia de ausência do rigor epistemológico de uma metodologia, busco compreender os sentidos do conceito de “qualidade”, alardeado como universal, a partir dos sujeitos que compõem a rede de Duque de Caxias.

O conceito de qualidade, tão abrangente e diverso, tem sido empregado num discurso padrão e consensual, infringindo na criação de uma nova retórica conservadora no campo educacional (GENTILI, 1995): a retórica da qualidade. Ao fazer um desenho sobre o(s) conceito(s) de qualidade (s), Enguita (1995) chama-nos a atenção para três lógicas que sustentam tal discurso. A primeira diz respeito à dotação de recursos públicos para a educação. Desta forma, a qualidade seria medida tendo como referência a quantidade de recursos investidos na educação. A segunda possibilidade estaria assentada não mais nos recursos investidos e, sim, nos processos educacionais baseados na máxima: “fazer mais com menos”. Otimização, então, seria o mote deste discurso sobre a qualidade. Uma terceira visão, predominante nestes dias (RAVITCH, 2011), tem a ver com os interesses do mercado e traz o foco para o indivíduo, aquele que está diretamente envolvido no processo educacional. Tal lógica baseia-se na concorrência, nos rankings, onde a eficiência e a eficácia seriam observadas.

Nesta direção, a pesquisa avançou percebendo o quanto a cultura do exame como estratégia de aferição de qualidade apresenta-se afastada do ideário daqueles que fazem o cotidiano escolar. Mesmo que o sistema de metas e a presença de indicadores de qualidade tenham sua repercussão na mídia, sendo absorvido pelos sistemas mais abrangentes de educação, nas unidades escolares permanece a ideia da escola como um lugar de desenvolvimento, com ênfase no processo e não no produto, como sugere a cultura do exame. Na identificação dos sentidos que a comunidade escolar atribui à escola, a partir das avaliações externas, encontramos indícios de resistência propositiva na fala de um aluno, também do 9º ano: “Ora, esta prova que vão nos aplicar tinha que ser de educação física, porque sou um atleta! De Português e Matemática sei nada, não”!

Foi possível vislumbrar, mesmo na escola que relatou pautar seu trabalho no alcance das metas de qualidade, indícios de práticas articuladas a processos avaliativos internos, com olhares voltados para a construção da qualidade num paradigma inclusivo, dialógico, formativo. Tornou-se perceptível que a qualidade na escola tinha preponderância sobre a qualidade da escola nas unidades escolares pesquisadas. E, ainda, que os alunos não são tratados como números (como sugere a cultura do exame, que despersonaliza os dados) e, sim, sujeitos com histórias de vida; e que as demandas do cotidiano escolar e a preocupação com o direito à educação e, não somente, à aprendizagem dos alunos conduziam todo o processo educativo.

REFERÊNCIAS

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.



GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.p. 111-177.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, B.S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo, Cortez, 2010.

8. TARDES DE OFICINAS NA EEI PADRE FRANCISCO SILVA: NOVAS VIVÊNCIAS

Crislaine Matozinhos S. Modesto, criselc1er@gmail.com,

Mestranda em Ciências Sociais na Educação (GPPE) - Faculdade de Educação/
UNICAMP

Jaqueline de Meira Bisse, jaqueline_bisse@yahoo.com.br, EEI Padre Francisco Silva,
Prefeitura Municipal de Campinas

Esta pesquisa problematiza a seguinte questão: A ampliação da jornada escolar pode ser entendida como propiciadora de uma nova experiência escolar, na qual se intensifica a sinergia entre conhecimentos, saberes e práticas? E a partir deste questionamento, refletimos e discutimos sobre as práticas realizadas na Escola de Educação Integral Padre Francisco Silva, no município de Campinas, as quais denominamos como Tardes de Oficinas. Assim, foram necessárias propostas e ações que reorganizassem todas as dimensões que configuram a escola. Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade; para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavaliere, 2002). É, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma possibilidade de ressignificar os tempos e os espaços escolares. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. Os tempos e espaços escolares são, então, ressignificados pela vivência de novas oportunidades de ensino aprendizagem para alunos e professores, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. O ensino de boa qualidade é aqui entendido dentro de uma perspectiva social e histórica, porque emerge de um contexto da realidade e, por isso, requer reflexão crítica da atividade docente que articula a dimensão técnica com as dimensões política e ética. Assim, não se trata de um ensino-aprendizagem baseado apenas na socialização, mas na formação e no desenvolvimento humano. No esforço de construção de novos caminhos é que se tem estimulado a busca de prazerosas experiências dos educandos com o saber elaborado socialmente e sistematizado. Compreendemos que a ação-reflexão-ação em coletividade é também propulsora de mudanças da nossa relação individual e também com o grupo no cotidiano escolar. De acordo com (Schön, 1992) o ensino reflexivo, é definido como sendo formado por professores críticos que analisam suas teorias e práticas à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva, com seus pares. Há no contexto escolar uma multiplicidade de olhares, de percepções e do modo de ser dos sujeitos, em relação ao mesmo ambiente. Sujeitos que entendem e agem no espaço/tempo de maneira diversa. Freire (1996) compreende que em



“condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” É evidente que a temporalidade na formação está relacionada com o SER/individual e o SER/coletivo, ou seja, a minha formação reflete na formação do outro e vice-versa. O processo de desenvolvimento das Tardes de Oficinas implicou assumir a disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemplasse ações compartilhadas articuladas aos princípios orientadores para as ações nas EEIs do município. E foi considerando importantes questões - processo coletivo de aprendizagem; formação no contexto da ação; partilha de saberes entre docentes, estudantes e comunidade; princípios norteadores do trabalho pedagógico na EEI; escola ciclada e livre-arbítrio na escolha do que se quer aprender - que em 2015 desenvolveram-se as Tardes de Oficina. Trata-se de uma nova qualidade humana e social, que estamos atribuindo ao processo educacional, que passa a valorizar as diferentes manifestações simbólicas da pessoa e dos grupos sociais que interagem na escola e comunidade. Dessa forma, a escola é afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana. A partir desta ação e de sua avaliação junto às crianças estudantes, foi possível constatar que o movimento em prol das Tardes de Oficinas favoreceu o seu empoderamento também como protagonista de muitas estratégias e atividades que foram desenvolvidas. Contribuiu também, em consonância com a perspectiva intercultural crítica, para a valorização da sua identidade cultural, na medida em que, em função das diversas oportunidades que lhe foram dadas, as crianças podiam se expressar, partilhar seus saberes e produzir conhecimentos, a partir, inclusive, de seu pertencimento cultural. Procurou-se utilizar das várias linguagens artísticas como ato de conhecimento, das várias formas de expressão simbólica e representativa, presentes em nossas vidas cotidianas. Essa foi uma forma de avançar na direção da construção de uma educação que compreende o mundo com base nas relações dialógicas que nele se estabelecem. Esse movimento procurou desvelar quais são as visões de mundo e de natureza humana que cada pessoa traz na sua experiência cultural, educacional, social e política. E assim, processualmente criou-se possibilidades para o autoconhecimento individual, interpessoal e coletivo. E, embora reconheçamos que não é suficiente promover transformações para mudar a escola, consideramos que esse é um aspecto significativo para construir outra escola e, portanto, outra educação.

Referências Bibliográficas

- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A.M. e COELHO, L. M. C. C.. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PINEAU, Gaston. Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. 1992, pp 77-91.



9. A CRIATIVIDADE DO TRABALHO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniel Bortolotti Calipo danicalipo@yahoo.com.br Prefeitura Municipal de Campinas

A educação infantil é constituída por diversos ramos do conhecimento humano, dentre os quais encontramos a música. Entretanto as experiências educativas formais não atribuem à música a importância de ser um dos conhecimentos curriculares necessários para o desenvolvimento da criança e do adolescente, tanto na esfera pessoal como social. Ao contrário, a música é colocada a serviço de outros conhecimentos para potencializar a compreensão de outros conteúdos curriculares, que não os da música em si, tornando-se uma possibilidade didática para finalidades de rotina e alfabetização.

Deste modo, não podemos conceber a música na educação infantil como uma disciplina técnica, isolada dos outros conteúdos e conhecimentos curriculares. Ela precisa acontecer na relação com estes demais conhecimentos, promovendo um saber musical integrado, significativo e sensível às crianças. Capaz de proporcioná-las atividades musicais criativas que lhes permitam participar de uma experiência educativa musical de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Entretanto, os profissionais da educação infantil recebem formação adequada nos cursos de pedagogia sobre música? E sobre a música no contexto da educação infantil? Nossos profissionais estão conduzindo um trabalho de educação musical que compreenda o universo de significados das crianças? Os trabalhos mais gerais que acontecem na educação infantil, na área da música, ainda não são capazes de promover uma construção real do conhecimento musical para as crianças. Trabalha-se a música de forma reprodutiva e imitativa, utilizando-a pontualmente entre uma ou outra atividade cotidiana: ora escutando a música do CD, ora cantando sempre a mesma música e, principalmente vinculada aos momentos da rotina como: na entrada do lanche, entre outros momentos escolares. De fato, é preciso promover práticas de educação musical que possibilitem às crianças experiências de maior significado com o universo musical: “As crianças de quatro a seis anos já podem compor pequenas canções.” (BRASIL, 1998, p.57).

Deste modo, mediante esta problemática, construímos um projeto de educação musical que oferecesse aos educadores uma formação preliminar sobre música e suas possibilidades criativas nos contextos educativos da educação infantil.

Então como construir junto aos participantes do projeto um conhecimento básico sobre a música e suas possibilidades criativas na educação infantil?

Objetivamos com os educadores compor pequenas canções, construir um conhecimento básico sobre música: ritmo, melodia, timbres, intensidades, alturas, harmonia, tonalidades, afinação; vivenciar a prática com instrumentos musicais de percussão, vivenciar a música no mundo imaginário das crianças e, por fim, produzir um livro com os conhecimentos apreendido no curso com textos dos participantes que evidenciassem os conhecimentos apreendidos.

Para tanto, abordamos uma vertente criativa que relacionassem outros conhecimentos humanos para construção da experiência de composição musical coletiva. A criação musical remonta as experiências pessoais vividas fora e dentro da escola, assim como relê as histórias da literatura a partir do universo musical. A riqueza do exercício está na possibilidade de pensar juntos para uma estrutura estético-musical criativa. “A



criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido”. (EDWARDS, C.1999, p.87). Proporcionamos momentos de troca de experiências entre os educadores para socializarem suas práticas cotidianas que, a princípio estivessem correlacionadas com a educação musical, como por exemplo, uma brincadeira de roda, uma peça teatral, uma dança, sonoplastia de histórias, a fim de que estas fossem o substrato intelectual para navegarmos nas experiências criativas e de composição da música e da canção. A criatividade não surge do nada, ela é um processo de releitura de nossos conhecimentos e experiências passadas. Por isso: “... a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar a elas base suficientemente sólida para sua atividade criativa.” (VYGOTSKY, 1978, p.18).

Outra vertente desenvolvida foi o senso coletivo. Com formações de conjunto musical, não com o intuito de apresentações e sim, como experimentação do diálogo musical, os educadores tiveram a oportunidade de perceberem e vivenciarem a construção de uma música orgânica, ou seja, conhecer e exercitar os princípios harmônicos de uma atividade musical dentro de um grupo. O respeito, o esforço, a responsabilidade, o desfazer-se de si para o outro, o prazer, foram elementos indispensáveis para que as expressões musicais de cada um se fundissem em um movimento único: a viagem musical.

Todas estas vertentes estiveram ligadas à prática musical dos educadores junto ao formador para que todos pudessem ampliar a percepção sobre os aspectos rítmicos, melódicos, harmônicos, de intensidade, de timbres e estruturas da música, Os participantes do projeto exploraram e tocaram instrumentos de percussão, instrumentos de cordas, teclas e sopro, além de explorar a voz e os recursos eletrônicos como o microfone e a amplificação sonora.

No primeiro semestre do curso, houve um trabalho intenso e direto com a prática musical, de modo que os participantes apropriaram-se de um conhecimento básico musical. Exercitaram a compreensão da música a partir do canto de canções conhecidas, explorando práticas melódicas que envolveram conhecimentos das notas musicais, afinação, altura e intensidade sonora, de dinâmicas de ritmo corporal e dos instrumentos musicais, de audição e percepção das combinações de acordes e práticas musicais em conjunto.

No segundo semestre compusemos uma canção popular inédita, a partir dos outros conhecimentos curriculares que os educadores trouxeram para o curso como material criativo. E por fim, organizamos um livro, a partir de relatos das práticas teorizadas dos educadores, legitimando os conhecimentos apreendido no projeto de formação em música.

Bibliografia

WYGOTSKY, L. S. La imaginacion y el arte em la infância. Madrid, Espanha: Akal, 1982. Capítulo I, II e III – Arte e Imaginacion – p. 7 a 38,

EDWARDS, C. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância; trad. Dayse Batista. – Porto Alegre: Editora: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

DEWEY, J. A arte como experiência; trad. Anísio Teixeira. – São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

BRASIL, Referencial Curricular para a Educação infantil / Secretária de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3ºv: il.



BRITO, Teça Alencar. Música na Educação Infantil. – São Paulo: Editora: Peirópolis, 2003.

10. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Daniel Teixeira Maldonado, danielmaldonado@yahoo.com.br, Universidade São Judas.
Pollyane de Barros A. Vieira, pollyanebarros@hotmail.com, Universidade São Judas.
Elisabete dos Santos Freire, elisabetefreire@uol.com.br, Universidade São Judas.
Luiz Sanches Neto, luizitosanches@yahoo.com, Universidade São Judas.

Introdução

A Educação Física Escolar (EFE) tem sido ensinada, em muitos contextos educacionais, com enfoque em quatro modalidades esportivas (basquete, futsal, handebol e voleibol), de forma tradicional e com a intenção de encontrar talentos para o esporte. Nesses contextos, muitos alunos são excluídos das aulas e não ocorre o ensino das diversas manifestações da cultura corporal de movimento (jogos, danças, lutas e ginásticas) que os docentes desse componente curricular precisam ensinar na escola (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). A inovação pedagógica ocorre no trabalho dos professores de Educação Física (EF) que buscam atender a uma série de requisitos didático-pedagógicos, com o objetivo de buscar para a EF a mesma importância/status dos outros componentes curriculares. Para legitimar a especificidade da disciplina na escola, ensinam conteúdos diversificados da cultura corporal de movimento e desenvolvem metodologias de ensino diferentes daquelas orientadas pelo paradigma técnico (FARIA et al., 2012).

Objetivo

Ao analisar de forma sistemática artigos publicados nos periódicos científicos de Educação e de EF, começamos a notar a presença de estudos que descrevem práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de EFE na escola pública. Desse contato inicial com a literatura científica surgiu a seguinte pergunta: como as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento têm sido tratadas em artigos científicos que investigam práticas inovadoras na EFE? Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi identificar na publicação científica da EFE as manifestações da cultura corporal de movimento que os docentes de EF que trabalham nas escolas públicas brasileiras têm ensinado nas suas aulas de forma inovadora.

Desenvolvimento Metodológico

Foram consultados 44 periódicos científicos de Educação e de Educação Física que estavam presentes no webqualis de 2014 da Educação Física e continham em seu escopo estudos relacionados com questões pedagógicas no período de 1980-2015. Selecionamos os estudos que apresentavam no título ou nas palavras-chave os seguintes descritores: *educação física; escola; currículo; e cotidiano*, cujos resumos foram lidos. O trabalho foi lido na íntegra apenas quando seu resumo não permitia identificar os tópicos em análise.

Resultados e Discussão

Foram encontrados 161 artigos sobre inovação pedagógica nas aulas de EFE nos periódicos analisados. Especificamente sobre as manifestações da cultura corporal de movimento que os docentes de EF ensinam na escola pública foram selecionados 70



artigos. O jogo foi a manifestação da cultura corporal de movimento mais ensinada nas aulas de EFE retratadas nos estudos encontrados, com 23 artigos publicados nessa categoria, seguido pelos esportes com 19 artigos, das lutas com 11 artigos, das danças com 10 artigos e das ginásticas com sete artigos. Especificamente sobre o ensino do jogo na EFE, foi pesquisado sobre jogos eletrônicos, jogos cooperativos, jogos indígenas, jogos da cultura popular de diferentes países, construção de jogos pelos alunos e jogos para estimular diferentes aprendizagens. O ensino do esporte nas aulas de EFE, segundo os estudos encontrados, discutiram sobre o esporte de orientação, rúgbi, esportes com raquetes, pesca esportiva, esportes com rodas, vôlei sentado, esportes de aventura, atletismo, futebol de seis quadrados e modalidades esportivas coletivas. Essas pesquisas também mostraram professores que se pautavam na concepção de aulas abertas, na proposta crítico-emancipatória, nas teorias pós-críticas de Educação, na formação do pensamento crítico dos estudantes e nas três dimensões dos conteúdos (atitudinal, conceitual e procedimental), para elaborar e aplicar as suas aulas. As lutas ensinadas nas aulas de EFE foram: capoeira, *muay tai*, caratê, *quigong*, judô, sumo e esgrima. Os autores desses artigos se pautaram nas teorias das três dimensões dos conteúdos e das inteligências múltiplas. Também foi discutido como ensinar lutas por meio de jogos e como trabalhar a diferença entre o aprendizado de uma arte marcial e a utilização desse conhecimento para brigar com outras pessoas. As danças ensinadas na EFE foram: dança de salão, *hip hop*, samba, danças folclóricas, chula, carimbó, frevo e *funk*. Para elaborar e aplicar essas aulas, os docentes de EF se pautaram nas teorias das três dimensões dos conteúdos, na perspectiva histórico-crítica e nas teorias pós-críticas de Educação. Também foram discutidas com os discentes que participaram dessas aulas questões de gênero que envolve as danças, além de ter sido estimulada a criatividade para a criação de coreografias. As ginásticas rítmica, artística, acrobática, de academia e geral também foram temas das aulas de EFE descritas nos artigos analisados, utilizando como referência a proposta crítico-emancipatória, a concepção de aulas abertas, a teoria das três dimensões dos conteúdos e a formação do pensamento crítico dos estudantes sobre essa manifestação da cultura corporal de movimento.

Conclusões

Ao analisar os ciclos de escolarização mais estudados nas pesquisas, verificamos que essas práticas pedagógicas inovadoras foram realizadas em sua maioria no Ensino Fundamental com 58 artigos, seguidas pelo Ensino Médio com 10 artigos e pela Educação Infantil com dois artigos. As regiões do país mais estudadas foram: Sudeste com 39 artigos, Sul com 17 artigos, Nordeste com 11 artigos e Centro-Oeste com três artigos. Os pesquisadores que publicaram artigos sobre inovação pedagógica utilizaram o relato de experiência para realizar os seus estudos com 30 artigos, seguido pela pesquisa descritiva com 25 artigos e pela pesquisa-ação com 15 artigos. Concluímos que já é possível observar aulas de EFE realizadas na escola pública brasileira com caráter inovador, principalmente porque os docentes desse componente curricular têm ensinado diferentes manifestações da cultura corporal de movimento e utilizando diferentes teorias educacionais para alcançar os seus objetivos.

Referências Bibliográficas

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. *Motriz*, Rio Claro-SP, v. 18, n. 1, p. 120-129, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. *Afazer da Educação Física na escola*: planejar, ensinar, partilhar. Erechim-RS: Edelbra, 2012.



11. INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE AS AFRICANIDADES E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FRANCESA

Daniela Dos Santos Caetano

danielascaetano@gmail.com

Ítala Nair Tomei Rizzo

italarizzo@gmail.com

Nelia Aparecida da Silva

Nelias2004@gmail.com

EEI Padre Francisco Silva- NAED Noroeste- Prefeitura Municipal de Campinas

Este trabalho apresenta uma proposta intercultural e interdisciplinar ocorrida durante o ano de 2015 na EEI Padre Francisco Silva da rede municipal de educação de Campinas/São Paulo. Fruto dos questionamentos das crianças em sala de aula sobre o Egito em consequência de uma série televisiva transmitida na televisão, ele foi pensado de modo a estimular a produção de conhecimento crítico pelas crianças, assim como articular os conhecimentos decorrentes das africanidades em virtude da lei 10.639/03, do ensino aprendizagem de francês na perspectiva de diversidade cultural pelo viés da francofonia e, os conhecimentos provenientes da comunidade na qual a escola está inserida. Para tanto, nos valem dos dizeres de Miguel Arroyo(2013) para fundamentar nossa proposta, explicitando que a chegada de *Outras* infâncias- adolescências às escolas com outras experiências sociais, outros conhecimentos que exigem reconhecimento implicam mexer em sua ossatura, dissecar seus tempos, sua organização, currículo, enfim, sua estrutura, à medida que se propõe novas bases epistemológicas para as relações humanas, entre elas, as que permeiam a realidade educacional brasileira. Nesta propositura, de se pensar novas relações e produzir conhecimentos pautados nas experiências das infâncias e no contexto das crianças é que surge o estreitamento das fronteiras entre escola e comunidade viabilizado pelo diálogo entre as profissionais da educação e a Casa de Cultura Tainã nas figuras de TC Silva e Cibele Rodrigues(educadora social). Aferiu-se, a necessidade de promover possibilidades de relações entre o Egito e a cultura negra africana, os territórios diaspóricos e a representação e a valorização da diversidade étnico- racial e cultural das crianças. Soma-se a esta iniciativa a concepção do ensino/aprendizagem do idioma francês pelo viés intercultural(falantes da língua francesa no mundo), como também as possibilidades de se trabalhar história, geografia e diferentes linguagens por meio de atividades dirigidas e aplicadas pela professora polivalente. Destacamos durante o processo, o contato travado com a Casa de Cultura que está localizada nas proximidades da escola, o levantamento e a eleição de temas realizados pelos segundos anos em francês e nas aulas de francês apontando para a curiosidade que os (as) estudantes tinham em *saber mais coisas* sobre o Egito, a escrita coletiva de uma letra de música em francês- português, as idas à casa de cultura (com as crianças dos segundos anos A e C), as oficinas de musicalização e ritmo produzidas pela educadora social e por fim, o ritmo musical para a letra *Connaître l' Egypte(Conhecer o Egito)* como produto final de um trabalho que se permitiu mergulhar nas complexas relações e representações do *estranho ao familiar*, na desconstrução de preconceitos e no acolhimento de diferentes formas de se compreender as culturas e seus atores sociais. Toda a escola tomou conhecimento desta experiência, pois as crianças que participaram dela reverberaram a



vivência sobre vários prismas “*Porque era legal passear no bairro*”, “*Porque fazer música com as palmas era legal*”, “*Fui à Tainã com a minha mãe ver se o Baobá tinha crescido*”, “*Importante saber que o Egito fica na África*”, “*A Deusa Bastet era uma humana com cabeça de gato*”, entre outras falas que evidenciaram o aumento de repertório linguístico e cultural das crianças. Evidencia-se que no momento atual (2016) a disciplina de Francês como língua estrangeira não compõe mais o currículo da escola, embora a comunidade desejasse o contrário. Tal fato expõe as lacunas ainda existentes entre as práticas escolares e a legislação educacional, uma vez que o artigo 26 da LDB (1996) assinala que os currículos da educação básica e o ensino médio devam ter base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada relativa ao contexto no qual os (as) educando (as) estão inserido (as), exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Conclui-se com a experiência vivida que é necessário repensar novos formatos para a educação que se pretenda integral, construindo no seu cotidiano um currículo ativo, plural e cidadão.

Referências Bibliográficas

- ANTONIO, Carlindo Fausto. **África e Diásporas: as vias de aproximação**. In: **África e Brasil: história, cultura e educação**. Leandro E.P.M.; Valter Pomar; Adriano Bueno(org.). São Paulo: Página 13, 2015.
- ARROYO, Miguel. **Proposta e práticas que interpelam as teorias pedagógicas**. In: **Os tempos da nos tempos da escola: construindo possibilidades/** Organizadora Jaqueline Moll. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 18 de Mar. De 2016.
- _____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 08 de Mar. De 2014.
- CAVALIERI, A. M. V. **Questões sobre uma proposta Nacional de Gestão Escolar Local**. 2010, p.1-11. Disponível em: <<http://anpae.org.br/liberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>> Acesso em: 25 de Mai. 2015.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro na constituição da identidade**. Organon. Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 201-220, 2003.
- HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. e. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- Infâncias e movimentos sociais** – Gepedisc-linha culturas infantis (org.). Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.
- MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Documento Piloto**. Publicado em Diário Oficial de Campinas. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/diario-oficial/index.php?mes=3&ano=2014>> Acesso em 22 de Mai. de 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade**. 12. ed. São Paulo: Cortez,

12. O GERENCIALISMO NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE DA QUALIDADE SOCIAL

SILVA, Domingos Pereira (domingosps@uft.edu.br)

Doutorando em Educação – UNICAMP

Rodriguez Vicente (virodri@unicamp.br)

Professor da Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP

RESUMO EXPANDIDO

Introdução

Como resultado de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP discutimos sobre a incidência do gerencialismo no processo de orientação da política educacional. Para tanto, realizamos uma breve contextualização do gerencialismo e, conseqüentemente, analisamos a implicação de tal orientação no redimensionamento da política educacional brasileira.

De forma genérica, partimos do pressuposto de que a orientação das políticas educacionais, sob a égide do gerencialismo, pauta-se, com base na implementação da perspectiva neoliberal de terceira via. Tal orientação, vem provocando mudanças nos aspectos organizacionais das escolas e na orientação cultural dos sujeitos. Nesse sentido, entendemos que a Educação e, especificamente, a escola não se separam do campo mais amplo das políticas e de que sua compreensão passa necessariamente pela análise das bases materiais, historicamente constituídas pelos homens em sociedade.

Do ponto de vista da forma de abordagem a pesquisa é de natureza qualitativa e teve como referência resultados de pesquisas empíricas e revisão bibliográfica. A partir da análise realizada, apresentamos as mudanças na educação como parte de um processo mais amplo e fundamental que perpassa o setor público, no qual a “alteração estrutural é apenas uma parte e um momento do processo de reforma” (BALL, 2011, p. 39). Por isso, ressaltamos não só o papel fundamental das alterações no aparato legislativo, como também na cultura e na gestão dos processos políticos.

A qualidade social da educação no contexto da reforma gerencial do Estado

Enfatizamos que a reforma da aparelhagem estatal foi ideologicamente apresentada como uma medida moderna e democrática de superação tanto do intervencionismo do Estado, quanto do fundamentalismo do mercado, apesar de estar assentado nos pressupostos desse último.

Com efeito, a reforma do Estado, no contexto da reestruturação do capitalismo, assenta-se em três dimensões, a saber: a institucional-legal, referente às alterações no aparato regulatório; a cultural, baseada na assimilação do ideário gerencial, e; a



dimensão-gestão, que coloca em prática as ideias gerenciais e propala a modernização e qualidade do serviço público (BRASIL, 1995).

No Brasil temos experienciado a intensificação da lógica empresarial, por meio da transposição de mecanismos gerenciais para o setor público e conseqüentemente para a escola. Nesta perspectiva, o Estado passa a incorporar e a desenvolver gradativamente a lógica e a cultura do gerencialismo, identificados com os princípios mercadológicos de excelência, produtividade, eficiência, qualidade total, competitividade, entre outros.

Em função dos mecanismos empresariais estarem sendo utilizados na fundamentação das políticas públicas, com vistas a estabelecer um padrão de organização relacionado com a lógica privada, é perceptível a paulatina repolitização estatal que gira em torno do lema thatcheriano do TINA (there is no alternative). Constata-se com isto a secundarização do processo escolar em detrimento da eficiência mercadológica.

Implicações do gerencialismo para a qualidade social da educação

Como consequência da importação e disseminação de pressupostos gerenciais para o espaço público, importa notar que “não simplesmente o que fazemos mudou; quem nós somos, as possibilidades de quem deveríamos nos tornar também mudaram” (BALL, 2011, p.32). E como implicação desse processo, observa-se “profissionalismo [sendo] substituído por responsabilização e coleguismo por competição [...]” (BALL, 2011, p.28).

Há de chamar a atenção para o fato de que, com a transposição dos mecanismos empresariais para a administração pública, verifica-se o processo de ressignificação tanto dos direitos conquistados pela classe trabalhadora quanto da função social da escola e, com isso, o estabelecimento de um determinismo mercantil, que apregoa ser a lógica do mercado o único caminho possível.

Em síntese, na primeira década do século XXI temos verificado, na organização do trabalho e da escola, a adoção de formas mais sutis de gerenciamento e processos de ressignificação de termos e concepções, o que vem dificultando a apreensão do movimento de exploração que tem caracterizado as relações sociais. Logo, urge o estabelecimento de uma unidade entre a compreensão das condições existentes e a prática política voltada para a superação da regulação gerencial e, conseqüentemente, da abissal desigualdade socioeconômica. E, nesse sentido, há de se destacar a necessidade de instauração da qualidade socialmente referenciada pela perspectiva da emancipação humana, em contraposição a uma qualidade socialmente referenciada no contexto hodierno de hegemonia da lógica capitalista.

Com efeito, a qualidade social da educação nos moldes da perspectiva da emancipação humana implica, como eixo central, o estabelecimento das bases de um projeto que se contraponha, frontalmente, com as desigualdades, base e fundamento da lógica do capital. Destarte, é preciso transitar entre e para além, do pessimismo da razão e do otimismo da vontade.

Referências

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Plano diretor da reforma do aparelho de Estado. Brasília, MARE/Imprensa Nacional, 1995



13. MASSIFICAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR RELACIONADA ÀS SINGULARIDADES DOS EDUCANDOS

Edir Ap. Morato
edymorato@yahoo.com.br
PUC/SP

RESUMO

“Nos esforcamos au macimu” para aprender, afirma o Henrique, aluno no 9º ano do ensino fundamental, modalidade regular, de uma escola pública do município de São Paulo, na qual esta pesquisa bibliográfica e empírica objetiva analisar a massificação do ensino escolar e seus possíveis efeitos. Entende-se por massificação deste ensino a expansão quantitativa da escolarização (Fernández Enguita), no intuito de ensinar inúmeros alunos com poucos professores. Nesse sentido o objeto desse estudo são os procedimentos de ensino docente, que caracterizam posições escolares aos alunos conforme suas condições de apropriação de conhecimentos (Charlot). A metodologia adotada partiu da observação de aulas com base nessa questão: quais procedimentos de ensino um professor utiliza em vista da aprendizagem de cada educando? Ao final dessas observações prosseguimos com questionários e grupos de discussão junto a professores e alunos. As informações obtidas nesses recursos foram organizadas em quadros e tabelas para posterior análise. O trabalho, de caráter qualitativo, não prescindiu ainda de dados quantitativos, bem como da proposta curricular da rede de ensino paulistana e do planejamento de aulas dos professores das turmas referidas. Os resultados da pesquisa indicam que os efeitos oriundos da massificação comprometem o ensino de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades quando estes não correspondem às singularidades dos educandos e, por conseguinte, às suas necessidades básicas de aprendizagem.

14. FORMAÇÃO DE AGENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL/MONITOR: UMA EXPERIÊNCIA DO CEI 12 NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

Elisandra Girardelli Godoi
elisandragodoi@hotmail.com
CEI Maria Lázara Duarte Gonçalves e CEI Bolinha de Mel/
Rede Municipal de Campinas

A proposta de Comunicação oral localiza-se dentro do Eixo Temático II: “Indicadores sociais de qualidade educacional da escola pública”, por se tratar de uma experiência que teve o objetivo de favorecer, a relação teoria e prática a partir de algumas ferramentas imprescindíveis à formação: leitura, reflexão, planejamento, avaliação e registro da prática pedagógica. Esta experiência ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2015 e foi fundamenta pelo estudo do livro “Descobrir Brincando”, das autoras Tere Majem e Pepa Ódena, professoras do Instituto Rosa Sensat de Barcelona, que



apresenta uma proposta de trabalho com crianças pequenininhas, baseada em jogos para bebês, como a exploração e a manipulação de objetos do cotidiano, chamada “Cesta dos Tesouros”. O trabalho foi desenvolvido e organizado em algumas etapas: a partir deste estudo, a equipe planejou momentos de intervenção junto às crianças dos Agrupamentos I e II, inspirados pela experiência do livro, além da criação de outras experimentações que foram organizadas para as crianças maiores, o registro de todos os momentos vividos com as crianças através do uso de fotografias e filmagens e, posteriormente, o levantamento e a reflexão das impressões a respeito das manifestações das crianças e da experiência realizada. Todo este processo culminou na elaboração de um vídeo criado e organizado com a contribuição de vários Agentes de Educação Infantil, que fizeram seus depoimentos como participantes deste trabalho coletivo. Esta experiência demonstra a importância da formação continuada e em serviço dos educadores e a realização de um trabalho pedagógico de qualidade na educação pública, tendo como princípio a referência de um projeto educativo que considera a criança como sujeito capaz e ativo, que deve ser respeitado em suas capacidades e múltiplas linguagens, e um jeito singular de interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura e os afetos.

Referência Bibliográfica:

MAJEM, Tere; ÓDNA, Pepa. Descobri Brincando. Campinas: Autores Associados, 2014. Coleção: Formação de professores série educação infantil em movimento.

15. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: UM OLHAR SOBRE ESCOLAS DA REGIÃO DA GRANDE TIJUCA

Profa. Dra. Elisângela da Silva Bernado

efelisberto@yahoo.com.br

PPGEdu / UNIRIO

Bruno Mattos da Silva

brmattosdasilva@yahoo.com.br

Mestrando em Educação - PPGEdu / UNIRIO

João Carlos de Souza Anhaia Gino

joao.gino87@gmail.com

Mestrando em Educação - PPGEdu / UNIRIO

OBJETIVOS

Geral:

* Analisar as percepções de gestores escolares de seis escolas da rede municipal do Rio de Janeiro com o Programa Mais Educação (PME) e sua possível relação com os resultados educacionais e a qualidade social da educação.

Específicos:

* Compreender o processo que se dá no espaço escolar a partir da implementação do PME e suas possíveis intervenções pedagógicas dos diferentes atores na comunidade escolar;

* Perceber possíveis melhorias no desempenho dos alunos do ensino fundamental e suas interfaces com a qualidade social;



* Identificar as ações da gestão escolar para a melhoria da aprendizagem, desempenho e a qualidade socialmente referenciada da educação para alunos de escolas em tempo integral.

DESENVOLVIMENTO

O governo federal tem configurado o PME como uma das suas grandes investidas na educação nacional. Parte constitutiva do PDE, o programa prevê a ampliação dos espaços e dos tempos educativos por meio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, inicialmente, em escolas públicas em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2007).

O PME passa a ter uma grande relevância no contexto atual a partir do momento em que o novo Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece na meta 6 que até 2024 metade das escolas públicas do país deve garantir ensino em tempo integral. A meta 7 busca fomentar a melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar determinando metas para 2021. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado com o intuito de aferir a qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2014). Entretanto, o grande desafio para as políticas públicas no cenário da Educação Integral é assegurar um processo pedagógico pautado na eficácia e efetividade social de forma a configurar tanto a melhoria da aprendizagem quanto a melhoria das condições de vida e formação discente. Dourado (2007) afirma que uma educação com qualidade social não pode ser reduzida a meros índices de rendimento acadêmico para referenciar sua posição qualitativa, tendo que levar em conta todo conjunto de fatores intra e extra-escolares.

A partir do momento em que a escola passa a ter que se comprometer com índices de desempenho, entendemos que uma determinada instância passa a ter um papel muito importante nesse processo: a gestão escolar.

Durante os anos 1960/70, o conjunto de estudos sobre desempenho escolar seguiu uma linha bastante pessimista acerca do poder da escola de reverter a influência do NSE (nível socioeconômico). Somente nos anos 1980/90 que novas contribuições passaram a considerar fatores intraescolares como capazes de diminuir o impacto do NSE sobre o rendimento dos alunos. Neste sentido, uma escola eficaz acrescenta valor adicional aos resultados dos seus alunos em comparação com outras escolas com alunados semelhantes (SAMMONS, 2008).

A presente investigação é de cunho qualitativo que busca observar o conjunto das interações pessoais entre os diferentes atores que atuam na gestão das escolas municipais do Rio de Janeiro que desenvolvem o PME, buscando compreender os efeitos positivos deste programa para o aprendizado, desempenho e a qualidade social da educação. Segundo Minayo et al. (2005), a investigação por método qualitativo trabalha com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem. Neste aspecto, buscamos dar voz aos gestores escolares por meio de entrevistas semiestruturadas tentando reconhecer ou não o PME como um dos fatores da eficácia escolar dentro de uma perspectiva de educação de tempo integral.

RESULTADOS PARCIAIS e/ou CONCLUÍDOS

Para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa foi necessário um recorte espacial, dentro do mapa do município do Rio de Janeiro, seguido pela delimitação de um conjunto de seis escolas da rede municipal na Região da Grande Tijuca de modo a possibilitar um estudo comparativo entre elas. Quanto às técnicas empregadas, estas corresponderam à realização de observação direta e de entrevistas com as equipes gestoras.



O recorte efetuado levou em consideração a organização social deste território e em seguida, a análise dos indicadores de resultados destas escolas, entre os anos de 2005 e 2013, a partir das bases do INEP, de modo a desenharmos três grupos distintos: escolas que apresentam melhores desempenhos; escolas que apresentam piores desempenhos; escolas que apresentam as diferenças mais positivas de desempenho entre os anos 2011 e 2013.

CONCLUSÕES

Podemos perceber nas entrevistas que quando indagados sobre possíveis melhorias nos indicadores educacionais a partir da implementação do Programa Mais Educação em suas escolas, os diretores trouxeram perspectivas diferenciadas que vão desde um aparente desconhecimento a respeito das avaliações externas até uma relação entre o resultado de seus indicadores e outros fatores como a origem social dos alunos ou a instabilidade do corpo docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>.

_____. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. In: SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia; SANTOS, Nilton César dos. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (orgs). Avaliação por triangulação de métodos – Abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

SAMMONS, Patt. As Características-Chave das Escolas Eficazes. In: SOARES, José Francisco; BROOKE, Nigel (orgs). Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

16. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PELA VOZ DE ESTUDANTES DO TRIÂNGULO MINEIRO

Elizabete de Paula Pacheco
Mestranda PPGED/GEPAE/UFU - bete.pacheco13@gmail.com

Alessandra Ferreira Bento Souza
Mestranda PPGED/GEPAE/UFU - alesouza.ufu@gmail.com

Ma. Karinne de Pádua Gonçalves Martins
GEPAE/UFU - karinnemg@yahoo.com.br

Me. Éliton Meireles de Moura
Doutorando FE/USP - GEPAE/UFU - elitonmoura@usp.br



Dr^a. Olenir Maria Mendes
GEPAE/PPGED/FACED/UFU - olenir@ufu.br

Resumo: Este trabalho traz resultados parciais de uma pesquisa constante no Edital 01/2013 FAPEMIG/DEMANDA UNIVERSAL, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional – GEPAE, da Universidade Federal de Uberlândia. Como objetivo geral da pesquisa propusemos compreender como as avaliações sistêmicas mineiras contribuem para garantir a qualidade da Educação Básica nas Redes municipais de educação de Uberlândia e Ituiutaba. A pesquisa foi realizada com, aproximadamente, 150 estudantes de 3º e 5º ano do Ensino Fundamental 1, e seus/suas professores/as, gestores/as e familiares. Para este trabalho fizemos o recorte de análises preliminares de algumas questões das entrevistas realizadas com os/as estudantes. Escolhemos este contorno pois nosso trabalho e objetivos de pesquisa contemplam a temática do Eixo II, visando estudar e compreender alguns dos indicadores sociais de educação em escolas públicas. Segundo Becker (2010), historicamente, as avaliações sistêmicas ganharam espaço a partir da década de 1990, iniciando um ciclo de processos e reformas baseados na ideia de modificar os sistemas educacionais e fortalecer o movimento de responsabilização na educação, especialmente na gestão pública. Para a efetivação da aplicação de sistemas avaliativos em larga escala criou-se o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para tentar conhecer a fundo os problemas e deficiências educacionais. Outros mecanismos de avaliação em larga escala, com o mesmo propósito, têm surgido em âmbito estadual e municipal, como por exemplo as avaliações aplicadas pelo SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), a fim de quantificar os resultados e emitir um caráter de qualidade e eficácia ao sistema educacional a partir dos resultados obtidos. As críticas acerca da aplicação de avaliações em larga escala situam-se em torno da quantificação de resultados e o que se faz com eles. Para Sordi (2013), as políticas de avaliação organiza os currículos de maneira a garantir a qualidade com base em números e metas a serem alcançadas. Como consequências, Freitas (2012) estabelece que o estreitamento curricular, a competição entre profissionais e escolas, a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes ameaça a própria noção liberal de democracia. Percebemos que o tema qualidade vêm sendo discutido de forma recorrente por diversos autores como Freitas (2012), Dourado e Oliveira (2009), dentre outros. Há ainda grupos de pesquisa que têm colaborado cada vez mais com investigações que partem do campo da escola para suas análises, como o próprio GEPAE, que atua na defesa de uma qualidade educacional situada no âmbito social e não apenas numérico. Nesse sentido o grupo compreende que falar de educação e qualidade social é falar de e com todos os sujeitos. Para isso, um dos objetivos dessa pesquisa foi dar voz aos estudantes - sujeitos que têm sido historicamente negligenciados na formulação das políticas - como participantes e protagonistas, de cujas falas ousamos interpretar e assim buscar as necessárias melhorias à educação. Dentre os diversos dados que colhemos destacamos alguns recortes: a grande maioria dos alunos (87%) disse ter gostado da sua participação nas provas, avaliando seu desempenho como bom ou regular. Apesar disso, vários estudantes relataram ficar nervosos ou ansiosos na época da prova, em alguns casos até mesmo com medo ou assustados. Esse montante chegou a 49% do total. Os demais indicaram estado de confiança e tranquilidade. Os/as estudantes demonstraram boa impressão sobre a importância das provas, mas pouco reconhecem sua função e seu significado



demonstrando não reconhecê-la como intrínseca de seu processo de aprendizagem. Cerca de 91% dos entrevistados mostraram estar cientes que participar, e se sair bem, nas "avaliações do governo" ajuda a escola de alguma forma. Mesmo frente a esse alto valor percentual, se contrasta outro alto valor, que mostra que em 60% dos casos eles não sabem falar exatamente em que pode ajudar, ou em outros 23% (somados) relatam coisas do tipo "pode ajudar a aumentar o salário dos professores", "leva os alunos a estudarem mais para passar de ano" ou ainda "ajuda a melhorar a escola". Nesse último, a maioria pensa sobre reformas físicas e estruturais na instituição. As falas das/dos estudantes nos remetem a Freitas (2012) quando este destaca a pressão sobre o desempenho à qual os estudantes são submetidos e a tensão perceptível em relação à preparação para os testes e posterior divulgação dos resultados como índices que classificam e estabelecem um ranking das instituições. Como consequência têm-se uma responsabilizando unilateral dos/das estudantes, de seus familiares e das escolas. Assim os/as estudantes por meio de cobranças se sentem responsáveis em apresentar por meio de seu desempenho, sua escola como uma boa instituição tanto à comunidade quanto à toda sociedade. Ainda, citando Freitas (2012), verificamos que as pressões sobre os alunos, por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem do mesmo modo o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias. Logo, nossa intenção é apresentar e discutir esses, e outros resultados que obtivemos nessa pesquisa, no SEMINÁRIO AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA QUALIDADE SOCIAL.

Referências

- BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. Revista Iberoamericana de Educación. N 53/1, 25 de junho de 2010.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- GATTI, Bernadetti. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Revista de Ciências da Educação. nº.09, mai/ago, 2009
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- SORDI, Maria Regina Lemes de. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes IN: FREITAS, Luiz Carlos de. et al (org.). Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: Ensaio Contra Regulatórios em Debate, Campinas, 2013

17. AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Ester de Azevedo Corrêa Assumpção
PPGEDU/UNIRIO - PMDC
ester-assumpcao@uol.com.br
Andréa Fetzner
PPGEDU/UNIRIO
akurug@uol.com.br



Este trabalho propõe a apresentação, no eixo temático: práticas de avaliação e compromisso social, de parte da pesquisa de mestrado realizada no PPGEdU/Unirio que buscou compreender o movimento de produção/reprodução de conhecimentos sobre as avaliações praticadas no ciclo de alfabetização, face a implementação da política de controle público por meio da avaliação proposta pelo MEC/SAEB.

Tal pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de Duque de Caxias, município vizinho a capital do estado do Rio de Janeiro e localizado na Baixada Fluminense. Para realizar este estudo, vinte e quatro professores foram entrevistados em cinco escolas diferentes, sendo uma escola por distrito administrativo, com exceção do 4º Distrito, onde foram visitadas duas escolas por indicação realizada no decurso da pesquisa.

Ao investigar a correlação das práticas avaliativas no interior da escola e a política de controle público por meio da avaliação, os professores responderam questões quanto a problemática da investigação, a saber: Em que as práticas avaliativas presentes no ciclo de alfabetização dialogam com os exames produzidos pelo SAEB? O trabalho dos docentes tem sido influenciado em que medida, por meio da política de controle exercida pela Provinha Brasil? Também foi realizada a construção de um quadro referencial de análise em relação aos pressupostos da organização escolar em ciclos, estabelecendo os conceitos que orientam este trabalho e possibilitou desenvolver alguns diálogos com o campo; nestes diálogos, os conceitos foram percebidos nas práticas pedagógicas e nas representações que o professor constrói sobre seu trabalho.

Como parte do trabalho foi desenvolvida a retomada cronológica e contextual da implantação da avaliação do desempenho enquanto política pública institucionalizada. Também foram estabelecidos princípios que sustentam a organização em ciclos, sendo possível perceber que há em disputa um projeto de democratização que envolve algumas dimensões básicas, tais como: “gestão, acesso à escola e ao conhecimento.” (AZEVEDO, 2008, p. 18).

Na configuração atual do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, apesar da Prova Brasil ser realizada em turmas com alunos de 5º e 9º ano de escolaridade, os alunos do ciclo de alfabetização têm seu cotidiano atravessado pela avaliação externa do desempenho pois a Provinha Brasil é aplicada em turmas com alunos no 2º ano de escolaridade, portanto, durante o ciclo com a intenção de diagnosticar o nível em que os alunos estão no processo de alfabetização.

Na escola, portanto, fica evidenciado que a avaliação é uma construção social que está na ordem do fazer (FERNANDES, 2009), e a política de controle público tem interferido no processo ensino-aprendizagem e na forma como os conhecimentos são desconsiderados e ou valorizados.

A inclusão de mais elementos ao processo ensino-aprendizagem pode se alinhar com a possibilidade de rever as concepções de currículo e avaliação no ciclo de alfabetização. Não há, portanto, neste trabalho, uma busca pelo esvaziamento de conhecimentos em nome da negação aos parâmetros predeterminados, mas pela valorização da “dimensão intersubjetiva da produção do conhecimento” (MIGNOLO, 2003). Ressalta-se a importância de uma construção curricular que valorize os sujeitos, seus conhecimentos em um processo de compromisso social com uma educação emancipatória.

Os conhecimentos presentes no exame não refletem a complexidade da realidade dos alunos e, considerando-se a importância da relação entre conhecimentos escolares e sua contribuição nos processos de entendimento da realidade social, enquanto complexidade de relações e prismas, empobrecem o processo ensino-aprendizagem e ocultam aprendizagens que se constituíram fora do que está contido nos exames.



Durante as entrevistas, foi possível perceber a apropriação do discurso da responsabilidade do professor de preparar seus alunos para a prova ao mesmo tempo em que seguem na entrevista e relatam a impossibilidade de tomar a prova e o desempenho dos alunos como fator o preponderante na produção de um índice que qualifique a educação.

A escola que eu trabalho lá no Rio, é 5.9 e aqui, em Caxias, é 4.9. Eu não vejo aquela escola melhor que essa. Ou melhor, eu tenho certeza que não é melhor do que essa daqui. Lá a pressão é muito maior do que aqui, mas qualidade lá não aumentou por causa disso. (Professor E, 1º Distrito)

Para Paro (2011), os exames, além de insuficientes, são as alternativas mais empobrecidas da escola tradicional, pois medem um só elemento da cultura, que é a informação, e tornam-se “nocivos”, quando, por meio deles, são implementadas políticas e programas educacionais.

São muitos desafios postos no cotidiano do ciclo de alfabetização frente a implementação da política de controle público por meio da avaliação, dentre eles: a organização curricular que privilegie os processos emancipatórios e a desvinculação de conceitos de qualidade que privilegiem aspectos somativos da avaliação em detrimento aos processos formativos.

Referências

- AZEVEDO, J. C. Ciclos de Formação: Uma nova escola é necessária e possível. In KRUG, Andréa R. F. Ciclos em Revista, vol.1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.
- FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, prática e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009
- MIGNOLO, W. Histórias locais/Projetos globais. Belo Horizonte: UFMG/2003.
- PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. Revista Brasileira de Educação.[Online]. vol.16, n.48, pp. 695- 716. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>

18. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO

Expedito Ribeiro de Carvalho Junior
biodito@usp.br

Escola de Engenharia de Lorena-Universidade de São Paulo (EEL-USP)

Célia Regina Tomachuk

celiatomachuk@usp.br

Escola de Engenharia de Lorena-Universidade de São Paulo (EEL-USP)

Objetivo

Investigar a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas na disciplina de Ciências no Ensino fundamental e a efetividade da aprendizagem em alunos de uma escola pública municipal de Taubaté.



Desenvolvimento

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia de ensino que se caracteriza pela problematização de situações do cotidiano com o intuito de estimular o educando no desenvolvimento de habilidades para a solução de problemas e, desta maneira, alcançar a aprendizagem de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão, assim como o desenvolvimento do pensamento crítico (LOPES et al., 2011).

A metodologia ABP tem sua origem na escola de medicina da Universidade McMaster (Canadá) no final dos anos 1960, como forma de resposta a um currículo extenso formado, em grande parte, por conteúdos de pouca utilidade prática à profissão. (MATTASOGLIO NETO et al., 2014). Segundo Ribeiro (2005), os formandos de medicina estavam saindo do curso com muita teoria, mas com poucas estratégias para a aplicação prática desta gama teórica apreendida.

A ABP, enquanto metodologia ativa, auxilia os estudantes em sua capacidade de mobilizar os conhecimentos prévios tendo como característica a proposição de problemas a serem solucionados pelos estudantes, em pequenos grupos. Ao trabalhar em equipe, os estudantes trocam informações, assumem a responsabilidade compartilhada na busca por soluções e trocam saberes e experiências. Tal pressuposto aproxima-se do que Bruner (1973) afirma ser uma necessidade humana em responder aos outros, e de com eles cooperar para atingir um objetivo.

O sucesso da metodologia está intimamente ligado à seleção/elaboração de um bom problema, ou situação problema, real ou simulado. (SILVA, DESAJUSTE, 2009). Os problemas precisam ser construídos com base em objetivos educacionais claros e definidos anteriormente; igualmente devem estimular os educandos a mobilizarem conhecimentos prévios sobre o assunto, sempre fazendo a correlação entre esses conhecimentos e o cotidiano vivenciado pelo educando.

Recentemente, muito se tem discutido acerca das metodologias ativas de aprendizagem, em especial a ABP, e sua eficiência e eficácia no ensino. A literatura aponta investigações dessa metodologia em diversos cursos de graduação em muitos países. Alguns trabalhos, sobretudo na disciplina de física, podem ser observados no Ensino Médio, porém no Ensino fundamental nenhuma atividade fora encontrado.

Nesse trabalho, a metodologia ativa foi aplicada em uma escola da rede pública do município de Taubaté-SP, em uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental II, contendo 35 alunos. Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, essa investigação tem como preocupação o estudo e a análise das variáveis que interferem e modificam na efetividade da metodologia. Para a obtenção de variáveis qualitativas, será utilizada, como instrumentos de coleta de dados, a observação participante. (Moreira 2002)

Em relação à sequência didática escolhida para essa investigação, foi definido o tema “Reprodução Humana” por se tratar de um tema relevante para estudantes desta faixa etária (13 à 14 anos), uma vez que estão passando pelo processo de puberdade.

Primeiramente os estudantes foram divididos em pequenos grupos (5 alunos), em seguida, uma situação problema acerca do tema “Reprodução Humana” foi apresentada aos estudantes que analisaram o problema à luz de seus conhecimentos prévios de modo a fomentar possíveis hipóteses para a solução do problema. Para a turma em questão, o referido tema foi subdividido em quatro subtemas, que constituíam-se em problemas a serem solucionados pelos estudantes, sendo eles: ciclo menstrual, gravidez, métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis. Cada subtema foi trabalhado em uma aula atividade por meio de situações problemas em forma de texto, em que os estudantes ao lerem deveriam propor soluções àquela situação contextualizada.



Resultados

Como resultado deste trabalho, foi possível observar, que muitos alunos manifestaram dificuldades na busca por solucionar o problema. Nesta etapa o professor foi acionado e fez intervenções pontuais no sentido de auxiliar o grupo a sanar suas deficiências de aprendizagem para a posterior aplicação dos novos conhecimentos e avaliar se estes são efetivos e validam a hipótese aventada.

Outra dificuldade encontrada diz respeito ao relacionar-se com o grupo, seja por manifestar proatividade ou mesmo passividade. Notou-se que nos momentos de interação e troca de saberes e experiências, alguns alunos se destacaram, o que contribuiu para identificação de diferentes culturas e saberes dos educandos, além de identificar aqueles que manifestam o espírito de liderança e solidariedade. Foi notória a observação de diferentes interpretações para uma mesma situação problema, fruto da diversidade cultural, étnica, religiosa, econômica e social dos educandos.

Conclusão

Com o trabalho desenvolvido é possível inferir que a metodologia ativa PBL tem muito a contribuir ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que desloca o foco do educador para o educando e valoriza a aprendizagem autônoma, contextualizada e sócia interativa. O que se observa com essa metodologia é uma intensa motivação intrínseca e dialogismo entre os educandos e destes com o professor, além da busca pelo aprender a aprender de forma cooperativa e coordenada.

Referências

- BRUNER, J. S. Uma nova teoria da aprendizagem. 1973. Rio de Janeiro: Bloch Editores
- LOPES, Renato Matos et al. Aprendizagem Baseada Em Problemas: uma experiência no ensino de Química Toxicológica. Química Nova, Rio de Janeiro, v. 34, n. 7, p.1275-1280, mar. 2011.
- MATTASOGLIO NETO, Octavio et al. Desafios da educação em engenharia: Formação em Engenharia, Capacitação Docente, Experiências Metodológicas e Proposições. Brasília: Abenge, 2014. 370 p.
- MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. 2005. 209 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- SILVA, Viviane. DESAJUSTE, Maria Tereza. A abordagem PBL e suas possibilidades no ensino da matemática. XIII Encontro Latino Americano

19. PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PAULISTANA NA GESTÃO FERNANDO HADDAD (2013-2016): EM VIAS DE TORNAREM-SE EMANCIPATÓRIOS?



Gabriel Blumel Fontan Silva
gbrielsilva2015@gmail.com
Mestrando PUC-SP – bolsista CNPq

A presente pesquisa tem em vista contribuir para os estudos de projeto político-pedagógico na rede municipal paulistana. O pesquisador é ex-professor da rede estadual paulista e paulistana, e encontra no tema PPP a síntese de grande parte da problemática experimentada em seu cotidiano escolar: muitos dos elementos que são meros pré-requisitos do direito à educação (embora condições sine qua non do direito universal à educação), são confundidos já com a consumação desse direito. Constata-se, por meio de levantamento de legislação, que o direito à escola pública é legalmente o direito da população a uma rede de instituições de ensino que, além das condições físicas, se constitui em meio de desenvolvimento e formação dessa população, configurando-se em um direito de dupla face, isto é, ao mesmo tempo quantitativo e qualitativo. Na concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), além do acesso, deve ser garantida a permanência e sucesso do aluno na escola, o que implica em uma instituição educacional de certa qualidade político-pedagógica (Parecer CNE/CEB 07/2010, 2.3). Assim, a horizontalização, a vivência colegiada e o exercício partilhado do poder entre docentes, alunos, pais e dirigentes, no nível macro e micro, torna-se possível através da elaboração e execução de um projeto. Tal projeto é político, ao possibilitar ao educando o desvendamento das relações e mecanismos de poder, preparando-o para a participação no processo social decisório, em condições de igualdade (Idem, 2.6.3) mas, ao mesmo tempo, é pedagógico, um exercício educativo de conceber diferentes proposições, evidenciar e explicitar posições, encaminhar e deliberar conflitos e consensos no coletivo escolar (Parecer CNE/CEB 5/2011, 7.1). Por isso, a concretização do direito à educação, no âmbito da formação e o desenvolvimento do educando para a vida na sociedade democrática, fica dependente do poder público garantir, além das pré-condições físico-materiais do ensino, a elaboração e execução do projeto político-pedagógico (PPP) nas escolas da rede pública. Através de balanço bibliográfico, percebe-se no começo dos anos 2000 a hegemonia do PPP de viés tecnicista, fundado no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Veiga (2003) sintetiza a questão com a proposição dos conceitos de projeto político-pedagógico emancipatório ou edificante e projeto político-pedagógico técnico ou regulatório. Assim, o objetivo da pesquisa é descrever, com apoio nas definições de Veiga (idem), na rede assinalada, projetos político-pedagógicos, identificando seu caráter emancipatório-edificantes ou técnico-regulatórios em vias de tornarem-se emancipatórios. Pretende-se, outrossim, identificar na política educacional do prefeito Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (2013-2016), quais são os estímulos efetivos à elaboração de projetos político-pedagógicos emancipatório-edificantes. A questão central desta pesquisa é compreender como ocorre, principalmente nos PPPs emancipatórios ou em vias de se tornarem emancipatórios, a relação entre elementos regulatórios e emancipatórios, apontada por Veiga. Dessa questão se depreendem mais duas: (a) os projetos político-pedagógicos da rede municipal paulistana são técnico/regulatórios em vias de tornarem-se emancipatórios ou já são predominantemente emancipatórios/edificantes? (b) a gestão Fernando Haddad (PT) favorece mais a construção de PPPs técnicos/regulatórios ou de PPPs emancipatórios/edificantes? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, feita através de análise documental dos documentos de projetos político-pedagógicos das escolas da rede paulistana e dos documentos da política educacional do prefeito Fernando Haddad. Tendo em vista que o processo de elaboração de PPP, segundo a Secretaria Municipal



de Educação (SME-SP), ocorre na relação entre as Diretorias Regionais de Educação (DRE) e as escolas, a abordagem foi estruturada a partir de um recorte da rede municipal, efetuado através da própria regionalização administrativa municipal, no qual foi selecionado, em uma determinada DRE, um conjunto das escolas de ensino fundamental que apresentam condições a princípio facilitadoras de elaboração de PPP: não possuem mais de dois turnos e se dedicam a uma única modalidade de ensino (ensino fundamental). Os primeiros procedimentos de coleta da documentação para a realização deste estudo apresentaram dificuldades. Os PPPs então foram solicitados, com êxito, diretamente à SME-SP, com base na Lei Federal 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação). Com apoio nos conceitos de ato situacional, ato conceitual e ato operacional (Veiga, 2001), entende-se que os PPPs emancipatórios ou edificantes possuem a dimensão operacional embasada numa reflexão situacional e conceitual coletiva, levando, na leitura dos documentos, a buscar tal relação. A hipótese principal é que a maioria dos projetos político-pedagógicos sejam hoje técnico-regulatórios, sendo possível que uma parte desses projetos se encontrem em processo de ultrapassagem (Veiga, 2003) desses componentes técnico-regulatórios, isto é, estejam em vias de tornarem-se emancipatórios, indicando, porém, a ausência da qualidade política e pedagógica (conforme definido no Parecer CNE/CEB 7/2010) na maioria das escolas, impactando o direito à educação em relação à qualidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 7/2010, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Lei federal 9394/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, 2003.

FERNANDEZ, Silvina Julia. Projeto político-pedagógico: questões sobre o planejamento na interseção das políticas públicas e o cotidiano escolar. XXXVII ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis, 2015.

MENEGÃO, Rita de Cássia S. G., CARRA, Ana Paula. Projeto político-pedagógico e avaliação institucional participativa: um olhar sobre a relação família/escola. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012.

MONFREDINI, Ivanise. O projeto político pedagógico em escolas municipais: análise da autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 28(2), p. 41-56, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes. Campinas, v. 23, n. 61, pp. 267-281, 2003.



20. O ESCLARECIMENTO DO QUE OS ÍNDICES ESTATÍSTICOS EXPRESSAM EM TERMOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COMO INSTRUMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E COMUNIDADE ESCOLAR

GESQUI, Luiz Carlos
lgesqui@gmail.com

Centro Universitário de Araraquara – UNIARA

Introdução

A utilização dos indicadores estatísticos no campo educacional brasileiro ocupa, a partir das últimas décadas do século passado, lugar de destaque na proposição, implantação, discussão, acompanhamento, análise, encerramento, continuidade e, de modo especial, na divulgação dos resultados dessas políticas. E com as políticas voltadas à qualidade educacional não tem sido diferente. Entretanto – em função principalmente do atrelamento desses indicadores a mecanismos de responsabilização, punição e premiação dos profissionais envolvidos – alguns aspectos desse procedimento, como o cumprimento das metas anualmente estabelecidas pelas instâncias administrativas superiores, têm sido priorizados em detrimento de outros importantes aspectos como o esclarecimento à comunidade escolar – em especial os pais e responsáveis pelos alunos - do que estes indicadores expressam em termos de aprendizagem dos alunos. Para desenvolver esta argumentação utilizo, nesta comunicação, a atual política de qualidade educacional imposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) às escolas da rede pública paulista de ensino regular cujas informações referentes à aprendizagem dos alunos são obtidas por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Objetivos

O objetivo principal desta comunicação é o de explicitar - a partir dos indicadores SARESP dos alunos das séries finais do ensino fundamental I da rede pública paulista de ensino regular da Região Metropolitana de Campinas (RMC) nos anos de 2007 e 2015 - que as informações utilizadas pela escola para prestar contas à comunidade escolar quanto ao desempenho de seus alunos no SARESP são insuficientes para que a mesma entenda que os dados são, no mínimo, preocupantes. Como objetivo secundário apresento uma ação desenvolvida, em algumas oportunidades, como formação continuada para os professores, gestores e comunidade escolar de uma escola da rede pública paulista de ensino regular que tem possibilitado aos mesmos o estabelecimento de relações entre os valores numéricos expostos nos índices, intervenções pontuais na prática docente e aproximação maior entre escola e comunidade escolar.

Desenvolvimento

O SARESP disponibiliza o desempenho de seus alunos, suas escolas, diretorias e coordenadorias de ensino, além da rede pública estadual como um todo, por meio de relatórios anuais que se valem de médias aritméticas para prestar contas quanto à evolução destes resultados, apesar do incisivo alerta de Darling-Hammond e Ascher (2006) quanto ao uso de médias como parâmetros educacionais e de Gatti (2009) identificar que os gestores escolares apresentam limitação técnica quanto à interpretação



e utilização das informações estatísticas disponibilizadas em relatórios, situação corroborada por Alavarse, De Blasis e Falsarella (2013), o que sugere a possibilidade de que a comunidade escolar apresente limitações ainda maiores para interpretar estes indicadores.

Neste sentido, as informações disponibilizadas pelos relatórios SARESP (2008; 2016) permitem à comunidade escolar compreender que:

- nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática observa-se apenas uma evolução nos indicadores em valores absolutos;
- estes indicadores são obtidos com a distribuição dos alunos, a partir do desempenho destes nas avaliações do SARESP, por níveis de proficiência, a saber: abaixo do básico; básico, adequado e avançado e
- 36,1% dos alunos em Língua Portuguesa e 46% dos alunos em Matemática da RMC ainda não alcançaram o nível adequado

Entretanto, estas informações ainda são insuficientes para a comunidade escolar compreender o que estes números expressam em termos de aprendizagem dos alunos, isto é, ainda não conseguem transformar estas informações em elemento desencadeador de uma participação mais efetiva no cotidiano da escola, o que implica na necessidade de uma ação esclarecedora, qual seja: ilustrar, com os itens exemplos utilizados pela SEE-SP para classificar seus alunos, o que 36,1% dos alunos da RMC não conseguem realizar em Língua Portuguesa e o que 46% dos alunos da RMC não conseguem realizar em Matemática, ou dito de outro modo, o que não conseguem realizar para serem classificados como adequados.

Resultados

As ações esclarecedoras realizadas em uma escola da rede pública paulista de ensino regular com o objetivo de ilustrar - a partir dos itens exemplos utilizados pela SEE-SP para classificar seus alunos nos níveis de proficiência - o que estes alunos não conseguem realizar em cada nível de proficiência tem contribuído para a seleção de ações da gestão escolar, dos docentes e, em especial, para aproximar a comunidade escolar do cotidiano da escola. Não se discute aqui se estes indicadores mensuram ou não a qualidade da educação oferecida pela escola pública, o que se apresenta é uma forma encontrada por uma escola pública de aproximar escola e comunidade escolar, ainda que se utilizando indicadores estatísticos.

Conclusões

A interpretação e utilização dos indicadores estatísticos pelas escolas têm sido intensificadas no interior das escolas, todavia, ainda são apresentados em relatórios que dificultam a compreensão de suas informações por parte da comunidade escolar, em especial os pais e responsáveis dos alunos. O procedimento aqui descrito tem cumprido dupla função: contribuir com a formação continuada de docentes e gestores da escola pública paulista de ensino regular e aproximar a escola de sua comunidade.

Referências bibliográficas

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; De BLASIS Eloisa; FALSARELLA, Ana Maria. Avaliação e Aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.



DARLING-HAMMOND, Linda; ASCHER, Carol. Construindo Sistemas de Controle em Escolas Urbanas. Tradução de Andréa Barbosa Gouveia e Ângelo Ricardo de Souza. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, vol. 17, n.35, p. 7-48, set-dez.2006.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo-Revista de Ciências da Educação. Lisboa, n.9, pp.7-17. 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Boletim SARESP das escolas. 2007. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>> Acesso em: 20 de março de 2016.

_____. Secretaria da Educação. Boletim SARESP das escolas. 2016. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>> Acesso em: 20 de março

21. SARESP E QUALIDADE DO ENSINO: ALGUNS APONTAMENTOS

Hayla Emanuelle Torrezan
hayla_emanuelle@hotmail.com
UNESP/Rio Claro

Regiane Helena Bertagna
regiane@rc.unesp.br
UNESP/Rio Claro

Neste trabalho problematizamos o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) enquanto ação política planejada de um Estado pautado em ideais Neoliberais. Buscamos investigar em aportes teóricos quais os interesses do Estado ao propor esse tipo de política e estabelecer contrapontos entre os objetivos proclamados à luz do discurso oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para a sua implantação como mecanismo de monitoramento da rede pública de ensino e os seus reais objetivos ao propor essa avaliação.

O SARESP foi criado em 1996 por iniciativa da SEE/SP, considerando a ineficácia do sistema escolar, corroborado nas elevadas taxas de repetência e evasão. Por meio deste, busca-se a obtenção de dados sobre o sistema de ensino estadual, partindo do rendimento dos alunos nos níveis fundamental e médio, verificando assim a eficiência do sistema escolar em termos de aprendizagem dos alunos para subsidiar intervenções de ordem política e técnico-pedagógicas no setor educacional (RIBEIRO, 2008).

Desde a sua implantação vem sendo realizado anualmente, exceto nos anos de 1999 e 2006, ocorrendo modificações praticamente em todos os anos e possuindo como matriz de referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). São avaliadas obrigatoriamente todas as escolas estaduais, podendo abranger as redes particulares e municipais conforme a adesão (ALCANTARA, 2010).

Atualmente avalia o desempenho dos alunos ao término dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, por meio de provas que abrangem os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa (incluindo Redação), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia). São aplicados questionários socioeconômicos aos pais, alunos, diretores, coordenadores e professores das disciplinas mencionadas, para coletar dados sobre os perfis dos estudantes e dos responsáveis pela gestão escolar, bem como aferir os fatores intra e extraescolares que interferem no desempenho dos alunos



(RIBEIRO, 2008). Desse modo, segundo os documentos da SEE/SP, cria-se um diagnóstico da situação de aprendizagem da rede pública de ensino paulista, viabiliza-se o acompanhamento da evolução da qualidade do sistema educacional estadual ao longo dos anos e são empreendidas ações visando à melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Conforme explicita Ribeiro (2008), os resultados são devolvidos às escolas, Diretorias de Ensino, Coordenadorias de Ensino e gestores dos órgãos centrais por meio do site da SEE/SP, de informes de resultados (socializam dados acerca do desempenho das escolas na avaliação) e do relatório final (informa os resultados gerais da avaliação, o perfil sociocultural e educacional dos estudantes e, também, os fatores que interferem no rendimento escolar). Esses resultados são colocados na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), criado com o objetivo de “viabilizar o regime de metas de qualidade por escola e subsidiar a política de bônus por resultado” (CASTRO, 2009, p. 292). Os dados globais são publicados pela imprensa para acesso da população.

Segundo Castro (2009, p. 288), é possível inferir que o objetivo proclamado consiste em fornecer “diagnósticos precisos da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas paulistas” e promover o “acompanhamento sistemático dos resultados na educação”, com vistas ao desenvolvimento de ações no interior da escola e ao estabelecimento de políticas mais coerentes e eficazes à melhoria da qualidade da educação. Contudo, um estudo aprofundado revelou que a partir da crise de 1970 a ideologia neoliberal ganhou expressão e tem permeado o Estado brasileiro, especialmente nos anos de 1990, com a reestruturação produtiva que deu origem a Reforma do Estado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, repercutindo também no estado de São Paulo, especialmente no governo de Mário Covas. Fruto deste processo histórico houve a implantação do SARESP.

A reforma no âmbito da educação, de maneira geral, teve como objetivo a inserção do Brasil no cenário da globalização, subsidiada pelas agências internacionais de financiamento que em troca de empréstimos determinam aos países auxiliados o cumprimento de exigências relacionadas à busca pelo lucro. Desse modo, houve uma transposição da lógica do mercado para a escola e um movimento de ajustes no setor educacional aos princípios exigidos pelo mercado, visando à formação de um cidadão produtivo (RIBEIRO, 2008).

Entre outros aspectos, segundo Freitas (2004), por meio das avaliações em larga escala se instaura a lógica da meritocracia pautada na competitividade entre as instituições ou entre os professores, conforme a qual a qualidade é compreendida como consequência da própria competição de forma a desqualificar o trabalho dos agentes e atores locais em favor de uma qualidade pautada em indicadores quantitativos de desempenho em testes padronizados em algumas áreas do conhecimento.

Diante desse cenário, o SARESP, apesar da justificativa em favor do fornecimento de diagnósticos visando ações para a melhoria do ensino, bem como a prestação de contas aos “clientes” sobre o serviço prestado, se fixa com a intenção de controlar o trabalho da escola e imprimir-lhe uma lógica não inerente à complexidade do fenômeno educativo, alinhado aos pressupostos definidos por uma dada ideologia materializada pelas intervenções das agências internacionais de financiamento em favor do mercado, partindo da concepção de educação como serviço ao invés de, como acreditamos e defendemos, direito social.

Palavras-chave: Neoliberalismo. SARESP. Qualidade educacional.



REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, M. S. Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CASTRO, M. H. G. de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.
- FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão e velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.
- RIBEIRO, D. S. Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

22. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E PRÁTICA ESCOLAR: O CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Henrique Dias Gomes de Nazareth
h_diasunirio@yahoo.com.br
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Financiamento CAPES

Este trabalho parte do desejo de compreender algumas das formas como as políticas de avaliação em larga escala são interpretadas na prática escolar. Por meio de pesquisa de campo em uma sala de aula de uma escola municipal do Rio de Janeiro, pesquisa bibliográfica, análise de instrumentos de avaliação e outros documentos, pretende-se discutir algumas das tensões que permeiam a prática escolar observada. Busca-se um olhar atento às relações que se estabelecem no interior desta sala de aula, principalmente no que se refere aos impactos das políticas de avaliação externa em curso na rede municipal do Rio de Janeiro.

A principal questão que impulsiona e guia o desenvolvimento deste trabalho é: De quais maneiras as políticas externas de avaliação se transformam na relação com as tensões do universo da prática escolar? Sendo assim, aponta-se o seguinte objetivo: (a) entender as dinâmicas e tensões que envolvem a incorporação das políticas na prática escolar.

Para compreensão da questão em tela adotamos procedimentos metodológicos qualitativos, visando articular a pesquisa de campo com análise documental e bibliográfica. O constante desafio encontra-se na maneira de compreender o observado em sala de aula e sua relação com contexto da escola, da rede de ensino e da macro política.

A escola pesquisada possui índices de desempenho acima da média da rede e já recebeu premiações por conta disto. No entanto, cabe ressaltar que o alto desempenho não foi critério de escolha da pesquisa. A aceitação por parte da escola e da professora, e sua localização geográfica foram fundamentais para a delimitação da pesquisa de campo. Não se propõe a construção de conclusões generalistas a partir dos resultados da



observação, por isso entende-se que qualquer que fosse a prática escolar observada, com um olhar apurado, seria possível encontrar elementos para compor o entendimento a respeito do tema.

Neste trabalho foram encontrados alguns fatores que influenciaram os resultados das provas observadas. O fato de ignorar as limitações dos exames padronizados e tentar criar diagnósticos a respeito das aprendizagens é um problema, ainda mais quando várias políticas são criadas em torno desses diagnósticos.

Dessa forma, as ações regulatórias estabelecem pressões para modificar o que significa ser professor. Conquistas históricas dos docentes da rede municipal do Rio de Janeiro, como o direito à carga horária de planejamento e centro de estudos, são desencorajadas. Dentro da perspectiva das atuais políticas o professor tem a função de aplicar o programa elaborado por equipes especializadas, para após isso, serem responsabilizados pelos resultados.

A correção das provas bimestrais padronizadas da SME/RJ merecem atenção. Ao observar a professora corrigindo uma prova em sala de aula, foi possível iniciar algumas reflexões. A prova de leitura era composta por 10 questões objetivas, nas quais somente uma alternativa era considerada correta. Para cada aluno ela precisava corrigir a prova e marcar o cartão resposta. Na prova de Escrita, que poderia ser mais subjetiva e considerar a avaliação do professor, existiam instruções de correção extremamente rígidas, em uma evidente tentativa de objetivação da avaliação da escrita.

Nesses critérios não se considera as inúmeras hipóteses de escrita das crianças. Só é atribuída pontuação completa quando não há erros ortográficos, além disso, tenta-se enquadrar todas as possibilidades de escritas em, no máximo, cinco formatos. Por exemplo, em uma questão é apresentada uma foto de um macaco comendo uma banana¹, na sequência é solicitado aos alunos a escreverem uma frase na qual seja e revelada a função realizada pelo macaco na figura. Os critérios de pontuação para a questão são os seguintes:

2,0: Escreve a frase com espaçamento entre as palavras e sem erros ortográficos.

1,5: Escreve a frase com espaçamento entre as palavras, contudo, com um ou dois erros ortográficos. Ex: O macacu come banama.

1,0: Escreve a frase sem espaçamento entre as palavras e/ou com mais de três erros ortográficos. Ex: O macacu comibanana.

0,5: Escreve parcialmente a frase, mesmo que com erros que não comprometem o entendimento. Ex: O macaco comi (palavras-chave).

0: Produz uma escrita que não pode ser lida (não há espaçamento entre as palavras). O aluno não realizou a atividade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p.3).

São vários os aspectos sujeitos às críticas neste modelo de prova, no entanto, é importante explicitar que as críticas presentes aqui têm o objetivo de auxiliar na compreensão das políticas educacionais centradas nos exames. Não significa que o presente trabalho defende a melhoria pontual de critérios de correção ou questões. Acredita-se que existem problemas nos conceitos que embasam as atuais políticas de avaliação externa.

1 A foto está em baixa resolução e preto e branco, tornando difícil sua visualização.



Dito isso, a questão que se apresenta é a tentativa de objetivação das hipóteses da escrita. Dentro do critério a ortografia é colocada em um alto patamar de importância, mesmo tratando-se de crianças de seis anos, no primeiro ano de alfabetização. Está aí uma incoerência com o discurso oficial que apregoa como prioridade o “problema” do analfabetismo funcional. Isso posto, pelo fato de ser o processo de alfabetização centrado na codificação e gramática, torna-se difícil compreender as ações da SME/RJ para a resolução do problema.

A tentativa de objetivação do que não é objetivo é inadequada, desvia a atenção do processo de aprendizagem para o trabalho de enquadrar as respostas nos critérios estabelecidos à priori. Na prática escolar pesquisada, o professor acredita na importância da autonomia, no planejamento e na pesquisa, mas precisa realizar grandes esforços para conciliar ou resistir às demandas externas, esforços esses que poderiam estar voltados exclusivamente para a melhoria do processo de ensino.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 ago. 2013.
- BARRIGA, Ángel Días. Uma polêmica em relação ao exame. ESTEBAN, Maria. Teresa. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Caderno do Professor: prova 2.º Bimestre/2013. 2013.

23. AVALIAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: (AINDA) EMBATES SOBRE A RACIONALIDADE TÉCNICA

Henrique Kendi Nakamura - UNESP – RIO CLARO - hkendink@hotmail.com
Regiane Helena Bertagna - UNESP – RIO CLARO - regiane@rc.unesp.br

Este trabalho tem como objetivo discutir algumas aproximações entre a avaliação e a qualidade social em educação, em relação à racionalidade técnica, a partir de um levantamento bibliográfico sobre a temática, considerando autores que compreendem a Educação como um fenômeno político e ideológico (FREITAS, 1997; RAPHAEL, 1995; SAUL, 2006).

Freitas (1997, p.1) lembra que: “A questão da avaliação tem uma série de raízes que precisam ser examinadas para compreendê-la”. Não faremos uma longa retomada histórica, mas é importante recuperar alguns aspectos relevantes para esta discussão.

Segundo Saul (2006), no início do século XX, os movimentos dos testes educacionais liderados por pesquisadores dos Estados Unidos tinha como proposta mensurar aspectos comportamentais, mas foi durante as duas primeiras décadas deste século, que a tecnologia de mensuração das capacidades humanas teve um enorme avanço, e em consequência do progresso desse movimento, de caráter psicopedagógico, os testes padronizados floresceram em grande escala. No Brasil, a tendência a se



valorizar a dimensão técnica, enfatizando o caráter cientificista e os métodos e procedimentos operacionais ganha força nos anos de 1970 (SOUSA, 1991).

O movimento tecnicista, nos anos 70, partia do pressuposto da neutralidade científica e estavam inspiradas pelos princípios de racionalidade (técnica), eficiência e eficácia, segundo Saviani (1986). Nos anos 90, o tecnicismo ressurgiu com novidades, classificado por Freitas (2012, p.383) como neotecnismo, e se apresenta atrelado a “teoria da responsabilização” meritocrática e gerencialista, propondo a (racionalidade técnica – sob a forma de “standards”, enfatizadas nos controle pelo processo, bônus e punições, ancoradas nas concepções da psicologia behaviorista e fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas.

Estas considerações são valiosas ao se considerar o conceito de qualidade, do campo econômico, que vem sendo usado nas políticas educacionais.

Para Silva (2009, p. 219) “[...] no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil”. Porém, alerta que qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas e, muito menos, a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas (SILVA, 2009, p.223).

Nesse sentido, o conceito de qualidade social em Educação apresentado por Silva (2009) envolve fatores externos e internos, a saber: Externos - Fatores socioeconômicos; Fatores socioculturais; Financiamento público adequado; Compromisso dos gestores centrais; Internos - a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009, p.224). Esta autora considera que qualidade social na educação escolar não se ajusta a perspectiva econômica, pois se trata de processos complexos e subjetivos, e por tal, não condiz com a expectativa dos setores empresariais que esperam da escola a formação de trabalhadores e de consumidores para seus produtos.

Diferentemente das concepções que permeiam as propostas neotecnicistas (FREITAS, 2012), a avaliação formativa, segundo Villas Boas (2011, p. 34) seria um possível caminho para escapar as tais tendências, pois a avaliação formativa “[...] promove as aprendizagens de estudantes e professores e o desenvolvimento da escola”, tornando-se um processo planejado e participativo entre alunos e professores, que se utiliza de instrumentos e procedimentos variados, e “Sendo um processo, não está pronto, é construído pelo professor e por seus alunos”.

Isso implica em que os gestores (nacional, estadual e municipal) se atentem para melhores condições de trabalho e de formação continuada dos profissionais da educação, e desta forma, estar atentos a “[...] ouvi-los, conhecer as necessidades locais e, após isso, programar as ações mais convenientes a cada contexto.” (VILLAS BOAS, 2011, p.34), apoiados numa compreensão de avaliação formativa e não apenas de mensuração de rendimento de alunos.

É importante lembrar que a avaliação têm uma dimensão política, não se constitui meramente técnica. Raphael (1995, p.41) considera que “A avaliação, sendo uma atividade intencional, produto de determinada sociedade, vem colaborar com os mecanismos de construção de determinado tipo de homem, ligado à ideologia política dessa sociedade”, e que o modelo liberal conservador traz uma ideologia de formação



de homem individualista, competitivo e alienado politicamente, porém participante do processo de produção.

Nesta perspectiva, o conhecimento é tratado como realidade absoluta, do qual os homens se servem apenas para solucionar seus problemas e não o compreendem como produto social. Segundo RAPHAEL (1995), a questão técnica da avaliação – o como fazer – e a questão política - o para que e o que fazer - são faces de um mesmo problema, que deve ser compreendido em sua totalidade e em suas contradições (RAPHAEL, 1995).

Tanto em relação à avaliação como na questão da qualidade, a racionalidade técnica, ainda, esta fortemente presente. Isso deixa pistas para pensar o conflito (ideológico) por trás das políticas educacionais, que têm se orientado e conduzindo a educação pública para a ideia de uma neutralidade tecnicista e ocultando diversos fatores sociais, econômicos e culturais presentes na sociedade brasileira que implica diretamente na questão da qualidade social da educação.

REFERENCIAS

- FREITAS, L. C. Avaliação: construindo o conceito. *Ciência e Ensino*, n. 3, p. 18-19, 1997.
- _____.; Os Reformadores empresariais da educação: Da Desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, FCC, n.12, p 33-43, 1995.
- SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.
- SILVA, M. A. Da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES.*, vol.29, n.78 pp.216-226. 2009.
- SOUSA, C.P. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus, 1991.
- VILLAS BOAS, B.M.F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.) Avaliação formativa: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011.

24. REFORMAS GOVERNAMENTAIS E O ENFRAQUECIMENTO DAS INICIATIVAS RUMO À QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA EM MATO GROSSO

Ilma Ferreira Machado – ilma.ferreiramachado@gmail.com
UNEMAT/Cáceres-MT

Maria Clara Ede Amaral – claraede@gmail.com
CEFAPRO/Cáceres-MT

Abordamos neste trabalho a temática dos Ciclos de Formação Humana (Freitas, 2002, 2003; Amaral, 2006) na rede estadual de ensino público do estado de Mato Grosso. A referida rede, em especial no nível do Ensino Fundamental, tem se constituído nos últimos 16 anos como importante campo de pesquisa, no que se refere à



organização em Ciclos de Formação Humana, dentre tantos outros temas. Implantada desde o ano de 2000, esta política pública traz como premissa a ressignificação do tempo e do espaço escolar ao retirar de cena a reprovação anual, alicerçada em novos conceitos de currículo, método e avaliação educacional. Esta organização sinaliza para um avanço significativo no caminho rumo à qualidade social (Silva, 2009) da Educação, no que pese aos aspectos necessários à democratização da educação pública, quais sejam: universalização do acesso à Educação; a garantia da permanência e da terminalidade dos estudos na idade adequada e a garantia de um ensino de qualidade para todos.

Buscamos analisar como, em nome da ‘qualidade’, os Ciclos passam a ser questionados pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC - a partir de 2015, com a mudança no comando do Governo Estadual, sofrendo forte ameaça de supressão. O “repensar” dos ciclos, assumido como promessa de campanha do Governo eleito, é alvo também da Assembleia Legislativa de MT, que tem assento na Comissão constituída para tal fim.

A comissão foi constituída por técnicos da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), Conselho Estadual de Educação (CEE), Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-MT), União dos Conselhos Municipais de Educação de Mato Grosso (Uncme-MT), Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Assembleia Legislativa (SEDUC, 2015).

O trabalho desenvolvido pela “Comissão dos Ciclos”, em 180 dias, baseou-se em realizar uma análise reflexiva sobre a prática educativa, a organização curricular, os avanços, limites e possibilidades, bem como as perspectivas para o Estado (SEDUC, 2015a). Entretanto, as únicas informações disponíveis e publicizadas a respeito dos trabalhos desta Comissão são via Assessoria de Imprensa da SEDUC e falas de alguns membros da comissão em palestras. Não temos, até o momento de escrita deste artigo, acesso à documentos que possam esclarecer, por exemplo, método do trabalho, que tipo de dados foram analisados e as conclusões geradas por tal análise. Mais uma vez nos deparamos com a falta de transparência (Arelaro, 2008; Amaral & Bertagna, 2015) das ações governamentais, especialmente quando se trata de avaliação e parcerias público-privadas.

Paralelamente às ações dessa Comissão, a Assembleia Legislativa, na figura do líder de governo Deputado Estadual Wilson Santos, realizou oito audiências públicas, em 2015, em municípios pólos do estado, com objetivo de ouvir o que a sociedade pensa sobre os Ciclos. Após a realização destas audiências, o Deputado elaborou uma proposta para a Educação em Mato Grosso, que vem sendo apresentada apenas através de slides, em novas audiências durante o primeiro semestre de 2016.

Em meio a intensos debates e tentativas de imputar aos ciclos a responsabilidade pelas mazelas da educação, erigem desse processo duas frentes de proposições: a proposta do Deputado e um mecanismo da avaliação externa, implantada pela SEDUC, como condicionante para uma tomada de decisão definitiva sobre a manutenção dos Ciclos. Para realização dos testes e posterior gerenciamento, entram em cena duas instituições de cunho público-privado, quais sejam o CAEd e a FALCONI. Essa avaliação, que é denominada equivocadamente pela Secretaria de avaliação institucional (SEDUC, 2015b), está sendo realizada de maneira amostral com os alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Baseamo-nos neste estudo, dentre outros, nos autores aqui citados, documentos e relatos das audiências públicas, boletins da Assessoria de Imprensa da SEDUC, falas



dos membros da Comissão, além de áudios e vídeos disponibilizados pelos meios de comunicação.

Cumpre-nos analisar as reais intencionalidades do processo de avaliação desencadeado pela SEDUC, no sentido de compreender qual projeto educativo e de sociedade estão imbricados nas ações desencadeadas pelo atual Governo do Estado de Mato Grosso, de modo especial no tocante aos ciclos de formação humana.

Esperamos contribuir para clarear essas questões pela necessidade de se fortalecer a organização escolar por ciclos de formação humana, que em grande parte das audiências públicas realizadas, teve reconhecimento de sua relevância no processo de formação das crianças, ao mesmo tempo em que foram feitas duras críticas à falta de condições apropriadas das escolas para desenvolver a proposta dos Ciclos em sua integralidade.

Ressalta-se nesse processo a importância do posicionamento crítico de educadores e de entidades sindicais que contribuíram para enriquecer os debates realizados, principalmente durante as audiências públicas, manifestando-se como uma força de resistência ao que parece configurar-se como uma nova investida do capital no processo educacional de Mato Grosso, semelhante ao que vem ocorrendo em outras regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. C. E. Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, FE, 2006.
- AMARAL, M.C.E. & BERTAGNA, R.H. A Opacidade nas Relações Estabelecidas entre o Setor Privado e a Educação Pública Estadual de Mato Grosso. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.50/ p. 517-532/ Set.-Dez. 2015.
- ARELARO, L.G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V.(Orgs.). Público e o Privado na Educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, p. 51-66.
- FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.
- _____. Ciclos, seriação e avaliação – confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- SEDUC, 2015. <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Comiss%C3%A3o-inicia-discuss%C3%A3o-sobre-Ciclo-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Humana-.aspx>. Acessado em 06.04.2016
- SEDUC, 2015a. <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Comiss%C3%A3o-do-Ciclo-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Humana-encerra-discuss%C3%B5es.aspx> . Acessado em 06.04.2016
- SEDUC, 2015b. <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/CICLO-DE-FORMA%C3%87%C3%83O-Comiss%C3%A3o-entrega-relat%C3%B3rio-ao-governador.aspx> . Acessado em 06.04.2016
- SILVA, M. A.. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. Caderno CEDES. Campinas, SP, v. 29, nº 78, 2009.

25. A CONSTRUÇÃO DOCENTE DO CURRÍCULO EM AÇÃO

Isabela Bilecki da Cunha
isabelabc@hotmail.com
 Universidade de São Paulo



Esta pesquisa busca desvelar em que medida o currículo construído nas escolas da rede municipal de São Paulo vem garantindo ou não o direito à educação dos alunos a partir da concepção de justiça escolar. A investigação realizada parte da revisão histórica sobre as reformas curriculares voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco as medidas adotadas na gestão de Gilberto Kassab (2005-2012) no município de São Paulo que levaram a elaboração do documento de orientação curricular da rede. Também foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas de ensino fundamental, envolvendo a análise documental e entrevistas com professores, coordenadoras pedagógicas, além de técnicos que atuaram na gestão referida. Decidiu-se por aprofundar o olhar sobre a manifestação das políticas públicas dessa gestão no currículo em ação, ou seja, aquele que é constituído na prática, pelos modos como docentes e alunos encaminham suas atividades de ensinar e aprender no cotidiano escolar. Assim, a pesquisa buscou entender como o currículo propicia práticas escolares que têm a ideia de equidade como premissa.

Por muitos anos a lógica da escola básica no Brasil pautou-se na meritocracia e na manutenção de um currículo que silenciava as diferenças em busca de uma homogeneização que assegurasse a unidade nacional. Essas características acentuaram o caráter seletivo de uma escola, em princípio, postulada como escola para todos. Fatores externos, como o nível socioeconômico e cultural, se traduzem em maior ou menor acesso aos bens culturais e desempenham função relevante diante das probabilidades de sucesso ou fracasso escolar da população (BOURDIEU; PASSERON, 2008; COLEMAN et al., 1966; SOARES; ALVES, 2013). Não obstante, cabe à escola um papel insubstituível no sentido de dirimir as desigualdades de aproveitamento de seus alunos. A proposta é que ações compensatórias contribuam para garantir um acompanhamento adequado às necessidades de aprendizagem de todos os alunos incluídos hoje na rede de ensino. Cumprir essa função não é oferecer as mesmas condições de ensino e aprendizagem a todos, mas, assegurar por meio de medidas corretivas e de um trabalho pedagógico diferenciado, que todos concluam o percurso escolar dominando conhecimentos fundamentais para a sua formação (CRAHAY, 2000).

As reformas educacionais implantadas entre 2005 e 2012 na rede municipal de São Paulo, embora tenham logrado melhorar o desempenho da rede, não foram suficientes para garantir uma escola mais justa, ou seja, uma escola em que todos os alunos do ensino fundamental adquirissem a proficiência esperada quanto à leitura, escrita e demais habilidades necessárias. Porém, a pesquisa de campo realizada trouxe evidências de que houve a ressignificação de algumas práticas pedagógicas diante da realidade apresentada nas escolas no sentido de beneficiar os alunos mais propícios aos insucessos escolares.

Em relação à recuperação contínua, os professores participantes da pesquisa afirmaram incorporá-las ao currículo através de práticas que visam o atendimento dos alunos, considerando suas dificuldades. Observou-se que os entrevistados se reportam constantemente a práticas muito difundidas nos programas de formação voltados à perspectiva construtivista de ensino da língua escrita, como duplas produtivas, realização de sondagens, uso de letras móveis e o trabalho com a diversidade de textos de uso social.

Uma das ações incentivadas pelas formações docentes de programas na área do ensino da leitura e da escrita na rede foi a proposição de atividades que podem ser adaptadas aos alunos em diferentes momentos de sua aprendizagem. O trabalho



pedagógico que envolve essas adaptações parece auxiliar a prática docente com base na ideia de que, ao planejar a mesma atividade para todos os alunos e ao propor adaptações, não é necessário prever duas ou três tarefas com diferentes níveis de dificuldade para cada grupo. Essa prática otimiza o tempo do professor, pois ele pode explorar objetivos diferentes dentro de uma mesma proposta. Para o aluno as atividades adaptadas, possibilita uma abordagem menos excludente, pois há uma dinâmica mais solidária e participativa entre os alunos da mesma turma.

O fato das orientações da rede municipal preverem ações de recuperação contínua já representa uma mudança importante da lógica meritocrática para uma postura mais coerente com o princípio do direito à educação. Durante a investigação constatou-se que os docentes vêm assumindo com mais propriedade o seu papel como educadores, indicando uma gradativa mudança de foco do problema da aprendizagem do aluno para o processo de ensino.

Assim, parece ser na prática construída pelos docentes no cotidiano escolar que se apresentam as mudanças mais significativas em termos de proposição de ações que deem concretude ao direito à educação dos alunos com maiores dificuldades. Sobre a construção do currículo em ação, observou-se a reinvenção de práticas entre os docentes em resposta às necessidades diversificadas dos alunos nas salas heterogêneas e a troca de experiências entre os pares nas formações e nos horários coletivos de trabalho. Ensaia-se iniciativas de atendimento mais individualizado e a formulação de intervenções específicas aos alunos com ritmos e estilos diferentes de aprendizagem. Este estudo possibilitou constatar, que certas práticas de diferenciação pedagógica começam a deixar de serem medidas paralelas ao currículo proposto para cada ano do ciclo e passam, nas próprias orientações pedagógicas e, em certas escolas, a ser inseridas como ações permanentes no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLEMAN, James S.; CAMPBELL, Ernest Q.; HOBSON, Carol. J. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, vol.43 n.149 São Paulo mai/ago. 2013.
- CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?**: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

26. GRAFITE NA ESCOLA – DEIXE SUA MARCA

Isis S.Hypólito, Marisa G. Sensato

O presente trabalho, comunicação oral, Eixo IV – Práticas Pedagógicas voltadas à Formação Humana, consiste em relato de prática de projeto desenvolvido em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo. Considerando a política educacional da Secretaria Municipal de Educação no que tange a promoção da melhoria da qualidade social na Educação Básica e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – e a execução das ações previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, sentimos a necessidade de



redimensionar a prática pedagógica da escola, promovendo eventos, saídas pedagógicas, exposições, oficinas e atividades diferenciadas das que são realizadas na sala de aula, tanto no turno como no contra turno, de forma que as experiências e saberes dos educandos articulem-se com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico a fim de assegurar o desenvolvimento pleno do educando. Para tal, necessitamos de ações como do presente projeto para que possa trabalhar no sentido de integrar os Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento e promover o aumento gradativo do tempo de permanência dos alunos na escola, de acordo com a concepção de currículo integrador. Os objetivos do projeto foram: enriquecer o currículo; potencializar o uso dos recursos e espaços disponíveis, ampliando os ambientes de aprendizagem e possibilitando o seu acesso aos educandos; proporcionar atividades curriculares de caráter educacional que envolvam ações de cunho cultural articuladas com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar; intensificar a autoria dos alunos de nonos anos, valorizar e utilizar o conhecimento do aluno e seu “mundo” fora da escola. O público alvo foi alunos de nonos anos, concluintes do Ciclo Autoral. Os conteúdos foram: promover a aprendizagem adequada a cada ano do ciclo por meio da ampliação do currículo e promover a autoria a partir da criação de grafites para escola. Este projeto visou a grafiteagem de muros e paredes da escola como meio de expressão artística e cultural da mesma. A linguagem artística é parte do repertório escolar. Ao trazer a arte urbana para a escola, integramos o conhecimento prévio dos alunos e da comunidade com a educação formal. Foram feitas releituras dos rostos de alunos dos nonos anos nos muros externos da escola e os alunos criaram desenhos para grafitarem os muros internos. Ressaltamos que, na rede municipal de São Paulo, o ensino fundamental está organizado em três ciclos, quais sejam, Ciclo de Alfabetização, do primeiro ao terceiro ano, Ciclo Interdisciplinar, do quarto ao sexto ano e Ciclo Autoral do sétimo ao nono ano, portanto a terminologia ensino fundamental I e ensino fundamental II não são mais utilizados, bem como a ideologia nela implícita. . A secretaria municipal de educação optou por fazer a transição para o ensino fundamental de nove anos gradativamente, ocorrendo a coexistência das duas realidades na mesma escola. Desta forma, os alunos que estão matriculados nos anos finais do ciclo, ainda estão no sistema de oito anos, embora a nomenclatura tenha sido modificada. Tal coexistência só deixará de existir em dois mil e dezoito, quando as últimas turmas desta modalidade tiverem concluído o ensino fundamental. Segundo as orientações da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Diretoria de Orientação Técnica – DOT Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio, a proposta pedagógica da rede deve estar fundamentada na proposta do currículo integrador. A teoria pedagógica que orienta esta proposta de currículo integrador tem base na abordagem histórico-cultural que entende o desenvolvimento humano como condicionado pelas experiências concretas de vida e educação e, portanto, percebe a inteligência e a personalidade como neoformações condicionadas pelas vivências a partir do nascimento. (SME, 2015). O trabalho pedagógico com os estudantes do Ciclo Autoral propõe a constituição da autoria e coautoria dos alunos, que se desenvolve através de atividades que estimulem a construção do pensamento reflexivo e autônomo. Os alunos desenvolvem trabalhos autorais individuais e coletivos e finalizam o ciclo com a apresentação de Trabalhos Colaborativos Autorais, sob orientação dos professores que trabalham de forma integrada. O projeto Grafite na Escola foi desenvolvido no ano de dois mil e quinze e está em sua segunda versão no presente ano letivo. O projeto teve repercussão positiva com os alunos e comunidades escolar, trouxe um embelezamento para o ambiente e



possibilitou a identificação dos alunos com o espaço escolar. O trabalho colaborativo realizado pelos alunos, no projeto grafite, oportunizou o desenvolvimento da consciência cidadã e a compreensão de que todos têm os mesmos direitos e podem fazer escolhas diferentes, de acordo com seu gosto e consciência crítica. A diversidade e a inclusão foram questões de grande importância e pertinência. As ações pedagógicas inovadoras são oportunizadas na escola, através da gestão participativa e da construção coletiva de uma cultura profissional colaborativa.

27. LEITURA, PROGRAMA DE ENTREVISTAS, REDES SOCIAIS E TRABALHO EM GRUPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DO ESTREITAMENTO CURRICULAR

Jean Douglas Zeferino Rodrigues
jeanzefer@gmail.com
SME Campinas/Unicamp LOED

A referida experiência versa sobre a utilização pedagógica de várias estratégias utilizadas para o estímulo da leitura e do trabalho coletivo entre estudantes de um 5º ano de uma escola pública da rede municipal de Campinas. Entre as iniciativas destacam-se: o uso das redes sociais, a elaboração de um programa “talk show” divulgado nas redes sociais cujo objetivo foi entrevistar os estudantes leitores e a formação de grupos de trabalho.

Serão abordados inicialmente alguns princípios que norteiam o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, em seguida, a descrição e análise da iniciativa de estímulo à leitura e ao trabalho coletivo.

A escola é uma instituição perpassada pelas contradições que constituem a sociedade sob os marcos do capitalismo. Segundo Freitas (2011), a instituição encarna princípios de exclusão e submissão dos estudantes através da sua própria organização, realidade esta omitida e pouco problematizada, inclusive, pelos próprios educadores. Por um lado, exclui através da seletividade pela homogeneização dos tempos pedagógicos, já que o tempo de aprendizagem padrão faz com que os que não se adaptam acabam eliminados ao longo de sua trajetória escolar (FREITAS, 2007). Nesse caso, a avaliação protagoniza e legitima o suposto fracasso individual já que a perspectiva assenta-se na meritocracia. Por outro, inculcam-se certos valores e atitudes mediante a vivência das relações sociais nos espaços escolares rotineiramente estimulados, tais como, a competitividade, o individualismo, o fracasso incorporado, a hierarquia e a resiliência.

Nesta perspectiva, educação significa interiorização, pelos indivíduos, do posto a ser ocupado na hierarquia social de maneira que as instituições constituem partes importantes no processo de interiorização já que os indivíduos devem ser induzidos a uma concordância ativa ou resignada dos valores e princípios reprodutivos que orientam a sociedade e se adequem ao seu posto na ordem social (MÉSZAROS, 2007).

No entanto, a própria sociedade civil e seus aparelhos, entre eles, a escola, constituem uma arena de luta marcada pelos conflitos, as quais, projetos societários em disputa se desdobram em processos de resistência à lógica hegemônica (MENDONÇA, 2014). Tal movimento pode significar, neste caso, práticas pedagógicas que se orientam por um entendimento de que a formação humana e, conseqüentemente, o ato educativo,



passam pela apropriação dos produtos do trabalho. Isso significa que reduzir o processo educativo à apropriação de pobres e estreitas matrizes de referência dos testes padronizados é extremamente insuficiente para dar prosseguimento à formação humana.

Da mesma forma, a regulação oferecida via processos de avaliação externa induzem e aprofundam, no ambiente escolar, derivações práticas e ideológicas da meritocracia, da responsabilização e da competitividade. A prática descrita aqui busca operar, ainda com dificuldades, em uma outra perspectiva.

Projeto @likeBook: práticas de leitura e trabalho em grupo

Objetivos

Entre os objetivos destacam-se:

- estimular os estudantes a lerem mais e melhor;
- desenvolver a argumentação e a comunicação;
- incentivar a compreensão de textos de diversos gêneros a partir das obras lidas;
- divulgar e incentivar outros estudantes a lerem e a conhecer obras literárias diversas;
- estimular o trabalho em grupo e a solidariedade;

Desenvolvimento/descrição da experiência

O projeto organiza-se a partir de 3 iniciativas: realização de um programa de entrevistas gravado e divulgado nas redes sociais; leitura de obras literárias e trabalho em grupo para elaboração do roteiro. A ideia do programa nas redes sociais surgiu dos próprios estudantes, assim como a escolha do nome: @likeBook. Em seguida, o grupo passou a discutir o formato que o programa teria e a necessidade da realização de algumas tarefas, tais como:

- formação de 4 ou 5 grupos;
- destacar no grupo um estudante que “apresentaria” o programa;
- escolher uma obra para cada membro do grupo que será apresentada no programa;
- construir um roteiro de entrevista em que todos do grupo soubessem o que seria tratado. Deveria ter questões acerca da obra e o leitor, tais como: autor, principais personagens, clímax da história, curiosidades, se indicaria o livro, o que mais gostou, etc.
- criar um jingle para o apresentador ou apresentadora;
- ensaiar a apresentação.

Parte produtiva da iniciativa foi o trabalho em grupo desenvolvido pelas crianças uma vez que a situação exigia a escolha das obras a serem apresentadas, o desenvolvendo conjunto do roteiro que o apresentador utilizaria, a discussão do jingle pelo grupo, o que se falaria de cada obra, etc. Contradições e conflitos entre os estudantes apareceram, assim como, as diferenças de aprendizagem exigindo a intervenção do professor.

A tarefa dos grupos consistia na elaboração de uma apresentação cujo objetivo fosse a gravação de um programa que seria divulgado nas redes sociais. Tal perspectiva tornou-se um ponto constante de expectativa para grande parte dos estudantes facilitando o desenvolvimento da atividade.



O programa foi gravado, editado e, posteriormente, publicado na página da turma. A interação entre os estudantes, familiares e outras pessoas através dos recursos da rede social foi grande tornando-se uma ferramenta muito útil para o desdobramento de práticas pedagógicas que potencializam o trabalho do professor na busca de elementos formativos mais amplos.

Conclusão

A iniciativa permitiu, certamente, entre outros, estimular o gosto pela leitura, o trabalho coletivo e a necessidade de organizar e planejar coletivamente, a solidariedade. Elementos simples, mas que tem no horizonte traços mais amplo como constitutivos para a formação do indivíduo.

Referências bibliográficas

- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escol e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara. R. L.; MALAVASI, Maria Marcia. S.; FREITAS, Helena. C. L. *Avaliação Educacional: caminhando na contramão*. 3ª. ed. Vozes, 2011.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. *Revista Marx e o marxismo*. v. 2 n. 2, jan./jul. 2014.
- MÉSZAROS, István. Educação para além do capital. *Revista Theomai*. Buenos Aires, Argentina. n. 15, 2007. Acesso em: http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros_15.pdf

28. A QUALIDADE EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

Joselaine Andréia de Godoy Stênico, josellaine@yahoo.com.br, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Campus de Rio Claro/São Paulo.

Joyce Mary Adam, joyce@rc.unesp.br, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Campus de Rio Claro/São Paulo.

Este artigo dedica-se a apresentar as concepções relacionadas à qualidade da educação sob a ótica dos organismos multilaterais, especialmente, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e Banco Mundial. Trata-se de uma análise documental e bibliográfica no contexto da abordagem qualitativa.

Entre os resultados obtidos, vale destacar que os organismos multilaterais, especialmente, UNESCO e Banco Mundial, cada vez mais têm recebido papel de grande importância no campo educacional devido ao financiamento de projetos, a produção de estudos e documentos que têm delineado as políticas educacionais em todo o mundo, sobretudo em países em desenvolvimento.

A discussão em torno do que vem a ser qualidade para a UNESCO pauta-se, sobretudo, a partir de três esferas: pedagógica, cultural e econômica. Sob a dimensão pedagógica, o currículo escolar tem papel fundamental, pois se apresenta como uma



espécie de diretriz que favorece, de forma sistemática, a garantia de transmissão e de assimilação do conhecimento e, portanto, ao cumprir de forma eficaz com a proposta curricular, garante-se também a qualidade da educação.

Na perspectiva cultural, o conteúdo a ser transmitido na escola deve constituir-se a partir das condições e anseios das populações de uma determinada região, nesse sentido, a educação de qualidade é garantida quando se colabora com a equidade.

Já no que se refere ao aspecto econômico, a qualidade é medida a partir do investimento que se realiza nos recursos materiais e humanos. Quando há eficiência no uso desses recursos, há também uma garantia na qualidade da educação, sobretudo, nas expectativas em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse aspecto, a avaliação tem papel importante nesse processo, pois os resultados positivos do desempenho dos alunos indicam a qualidade da educação, entretanto, os documentos ressaltam que o desempenho educacional medido por avaliações é apenas um aspecto da complexa trama que define a qualidade. Há outros fatores preponderantes, especialmente, a existência de um ambiente escolar adequado, participação dos pais na escola e a remuneração adequada dos docentes.

Já os documentos da CEPAL (2000) abordam que a qualidade educacional pode ser efetivada por meio da construção de diagnósticos que podem aferir a qualidade, entre eles provas e avaliações, inclusive, esse seria o melhor método de orientar as políticas educacionais, pois o sistema de provas estabelece parâmetros de referência de aprendizagem e de padrões que garantem o avanço do rendimento da escola.

Para que isso se efetive no âmbito escolar, a CEPAL destaca a necessidade da inserção das ferramentas tecnológicas, o aumento da jornada escola, a capacitação docente e currículos mais dinâmicos.

Na mesma perspectiva, o Banco Mundial (1996, 1999a e 199b) relaciona a qualidade da educação aos métodos de mensuração de eficiência e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem, nesse contexto, há a necessidade da garantia de insumos nas escolas, como livros, laboratórios, equipamentos e formação pedagógica para que de fato se favoreça a aprendizagem dos alunos e, por consequência, o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Dessa forma, o papel do Banco Mundial é garantir empréstimos financeiros desde que os projetos educacionais estejam vinculados ao objetivo único de melhorar a qualidade.

Nota-se, portanto, que embora o conceito de qualidade possua variações nos documentos dos organismos multilaterais, ainda assim podemos encontrar convergências, a mais importante, sem dúvida, é que a concepção de qualidade está vinculada diretamente ao rendimento, medição e programas que possam avaliar a aprendizagem do aluno.

Além disso, observa-se ainda uma transposição do conceito de qualidade do campo econômico para a qualidade da educação de tal modo que a educação possa garantir o desenvolvimento econômico de uma nação, mais que isso, os organismos multilaterais acabam por exercer influência considerável na formulação das políticas educacionais.

Esse cenário aponta para uma educação que deve assimilar a lógica empresarial como algo natural em que ao mesmo tempo em que apregoa que um dos princípios da parceria é o “desenvolvimento da cidadania”, a prática revela mecanismos que possibilitam a exclusão e a resignação acirrando o princípio da meritocracia, nesse sentido, quando os princípios empresariais são reproduzidos na escola, os alunos absorvem a suposta naturalização da hierarquização e a desigualdade social.



Referências

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para a educación: Exame del Banco Mundial, México, 1996. Disponível em: < http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf> Acesso:: 25 mar. 2016.

_____. Estrategia do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe, 1999a. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>> Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Estrategia Sectorial de Educación, México, 1999b.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe. Documento de 2000. Equidad, desarrollo y ciudadanía, México, 2000.

UNESCO. Cumbre de Las Américas panorama educativo de las Americas. Informe Regional, Proyecto regional de indicadores educativos, Santiago - Chile, Enero 2002. Disponible en <http://www.prie.cl>. Acesso em: 24 de mar. 2016.

29. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO: INSTÂNCIAS DA GESTÃO DA ESCOLA

Julio Antonio Moreto
PUC-Campinas
Pós-doutorando FE/UNICAMP
glajuli1@uol.com.br

A democratização da escola pública possibilita a construção da participação, advinda da Constituição Federal de 1988. Neste sentido, a Avaliação Institucional Participativa (AIP) empreendida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP (SME), a partir da metade dos anos 2000 efetiva-se como uma possibilidade de a comunidade poder tomar parte da vida escolar, através de um instrumento que reforça a prerrogativa democrática: a Comissão Própria de Avaliação (CPA), instituída no viés de fazer a gestão considerando os interessados: os estudantes, pais, funcionários, professores e gestores.

Este trabalho tem por objetivo apresentar um levantamento realizado pelos Orientadores Pedagógicos (OP), a partir das ações empreendidas pela CPA nos anos de 2008 a 2011, quando coordenávamos, enquanto Coordenador Pedagógico, o trabalho desenvolvido por quatro destes profissionais junto a cinco escolas do Ensino Fundamental da SME.

O OP, enquanto articulador desse processo de AIP, tomava para si o trabalho de colaborar na qualificação da escola, dinamizando as reflexões que favoreceriam a tomada de decisão pelo grupo daquela localidade (DE SORDI, 2009, p. 70-1). Neste sentido, cada profissional apresentou um documento contendo a apreciação dos segmentos da CPA: direção, professores, funcionários, pais e estudantes, em que se avaliavam aspectos relativos ao trabalho na AIP.

O presente estudo pautou-se pela análise de documentos, enquanto possibilidade de registro de dada realidade, em momento e local determinados, cuja finalidade é o



fornecimento de informações ou como provas para confirmar informações obtidas (QUEIROZ, 1999, p. 21). Os documentos constituíram-se de cinco relatórios produzidos pelos OPs, com base em um roteiro pré-estabelecido pela Assessoria de Avaliação Institucional do Departamento Pedagógico em que deveria ser historiado o processo da AIP na escola, bem como a fala dos segmentos envolvidos, no que se referiam a aspectos favoráveis e desfavoráveis, bem como uma avaliação final do Orientador Pedagógico.

Foi possível apreender o movimento que cada escola elaborou para ouvir os respondentes, enquanto realidade única que teve na CPA um espaço de discussão e tomada de decisão, determinante para a consolidação da democracia. Num primeiro momento, os participantes falaram sobre a organização de cada segmento para interferir na qualidade da proposta educativa, sendo que fica expressa a importância da participação, o que constitui a AIP e, por conseguinte a CPA enquanto momentos de aprendizagem para os que delas tomam parte (SORDI & LUDKE, 2009, p.25).

Observamos que as reuniões foram para a constituição e afirmação dos coletivos, para a discussão de processos de aprendizagem, bem como a consolidação da prática em relação à reunião da equipe gestora.

Em seguida, as escolas foram solicitadas a descreverem o tratamento em relação às possíveis discordâncias entre os membros da CPA, sendo que o trabalho em direção a um único propósito, eleito pelos participantes, foi a tônica das afirmações, inclusive que a votação era um expediente nos momentos de dissenso. O bom senso foi lembrado na característica heterogênea das discussões, posições e concepções pedagógicas. Contudo houve segmentos que afirmaram a dificuldade no trabalho com situações discordantes.

Em um segundo momento, as escolas relataram o processo histórico de implantação da CPA, em que observamos as ações iniciais enquanto por vezes próximas da homogeneização, quando determinados assuntos eram tratados a partir daquilo que a gestão trazia para o debate, mas que aos poucos foi sendo alterado e outras possibilidades de assuntos e a organização de grupos de trabalho foram sendo incorporados ao jeito de fazer a Avaliação Institucional Participativa.

A discussão do que se entendia sobre Avaliação Institucional e a sua função na escola marcou um período ao longo do tempo, sob a coordenação do OP, pois fazia-se necessária uma discussão interna, inclusive com a construção de instrumentos que garantissem a participação. Havia ainda a demanda pelo trabalho desse profissional em duas escolas da região que se ressentiam da ausência do OP, uma vez que os cargos estavam vagos.

Um assunto que perpassava os trabalhos das CPAs dizia respeito às razões de os estudantes apresentarem dificuldades de aprendizagens e suas causas. Foram destacados desde o papel da família, problemas de saúde, até o despreparo dos professores em lidarem com as novas conformações da sala de aula.

A aprendizagem da participação das comunidades escolares na realização da AIP e, por conseguinte da CPA, constituiu-se enquanto um processo que transformou a relação com o conhecimento do que seja uma cidadania que se volta para os direitos dos cidadãos na consecução do que é público. A partir deste estudo, constatamos a gama de ações empreendidas pelas escolas, nesta aprendizagem de favorecer a participação, enquanto uma possibilidade de construção coletiva. Neste sentido, ganha destaque a figura de um profissional que coordena, enquanto articulador, no caso aqui, o OP. Este conhecimento é possível de ser construído por outras localidades, na busca por uma escola pública democrática e de qualidade social.



BIBLIOGRAFIA

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. A cidadania ativa – referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3a. ed. São Paulo: Editora Ática. 2003.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. (org.) Reflexões sobre a pesquisa sociológica. TEXTOS. 2a. ed. São Paulo: CERU, 1999.

SORDI, Mara Regina Lemes de. O Orientador Pedagógico e sua ação estratégica na ativação de processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SOUZA, Eliana da Silva & SORDI, Mara Regina Lemes de (orgs.). A avaliação institucional como instancia mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; & LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SOUZA, Eliana da Silva & SORDI, Mara Regina Lemes de (orgs.). A avaliação institucional como instancia mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

30. INFLUÊNCIAS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: A REALIDADE DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ITUIUTABA-MG

Keila Fernanda Silva - UFU

keila_fernanda2010@hotmail.com

Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa - UFU

msimonefp@ufu.br

Financiamento: CNPq/UFU

A presente pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq/UFU, objetivou identificar como a política de avaliação mineira tem produzido qualidade educacional. Por meio de pesquisa documental e observações desenvolvemos um estudo sobre a influência do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE, na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública municipal com proficiência intermediária. Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida como parte do projeto de pesquisa “A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba”. O mesmo foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos e pesquisa em Avaliação Educacional – GEPAE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia em interfaces com o curso de Pedagogia da FACIP/UFU. Para essa reflexão fizemos um recorte e trouxemos para discussão aspectos das observações realizadas em uma escola localizada no município de Ituiutaba-MG.

A pesquisa não teve somente o objetivo de buscar resultados unificados e padronizados, mas desenvolver um estudo minucioso sobre questões da qualidade do trabalho pedagógico da escola, especialmente no que se refere à influência da avaliação sistêmica. Para a realização da pesquisa trabalhamos com os seguintes procedimentos, divididos em etapas sendo elas: Etapa 1- Revisão bibliográfica da temática avaliação



externa, especificamente o Sistema Mineiro de Avaliação - SIMAVE. Para isso, nos respaldamos nos seguintes autores: Araújo (2011), Gatti (2009), Freitas (2007), Dourado (2007), Castro (2009), Locatelli (2002), dentre outros. Etapa 2- Observação da escola procurando estabelecer uma relação de confiança com seus atores. Consideramos que o trabalho de campo foi fundamental para o alcance dos objetivos, pois nos aproximou do objeto de estudo, nos dando uma melhor compreensão sobre a realidade no que se refere à melhoria do espaço escolar.

Ao longo dos dois anos de observação acompanhamos ações relacionadas ao treinamento da Superintendência Regional de Ensino - SRE para a equipe gestora, especificamente os diretores; treinamento da direção da escola para supervisores, professores aplicadores e funcionários da escola; treinamento dos alunos para a realização do Programa de Avaliação da Alfabetização -PROALFA e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB; o dia a dia da escola, as falas das professoras em relação às avaliações e aos exercícios aplicados para os alunos; a dinâmica da escola nos dias que antecediam a realização das avaliações externas; o dia de realização das provas (PROEB e PROALFA) e a realização das avaliações do governo federal (Provinha Brasil, Prova Brasil e ANA).

Constatamos que muitas vezes dentro da escola, para que os resultados fossem alcançados, seus profissionais sentiram necessidade de criar mecanismos para a realização das avaliações externas, dentre eles, o treinamento por meio de modelos das provas denominados simulados. Boa parte dos profissionais considera importante treinar os alunos, com o intuito de que as metas sejam atingidas. O mecanismo do treino tem tomado do processo de aprendizado do aluno que se limita a realizar exercícios mecanizados, padronizados e distantes da realidade do processo ensino-aprendizagem, mas que é imposto como uma obrigatoriedade tanto pela escola quanto pelo governo que considera as competências de Língua Portuguesa e Matemática fundamentais e indispensáveis para a vida do aluno, em detrimento de outras áreas também essenciais. Não descartamos a importância dessas áreas de conhecimento, no entanto, não podemos considerar que elas por si só têm o poder de mostrar a qualidade e nem promover mudanças dentro da educação, na esfera educacional há vários outros fatores que implicam na melhoria do ensino e mostram de fato os aspectos necessários para promover a autonomia, aprendizado e qualidade do ensino para os alunos.

Foi possível perceber na escola pesquisada que as avaliações externas são trabalhadas como instrumento indutor da qualidade educacional, e que para conseguir essa qualidade é imposto pelo sistema um treinamento com a equipe gestora e professores para que também façam um treinamento contínuo com os alunos a fim de atingir notas altas. Frente às exigências dos governos, federal e estadual, a escola passa a reproduzir o que é imposto pelo sistema e a qualidade da escola se pauta no alcance de bons resultados, sem oferecer, muitas vezes, um ensino que supre as necessidades educacionais de cada escola e, principalmente de cada estudante. Não podemos negar que o acesso à escola é oferecido a muitos, mas nem todos têm tido o direito a uma educação de qualidade, pois treinamento para o alcance de boa proficiência não pode ser entendido como sinônimo de educação socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) na busca pela qualidade da educação no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v.36, n.2, p. 205-224, jul./dez. 2011.

CASTRO, M. H. G de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-296, set./dez. 2009.



DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. *Educ. Soc.* Campinas, vol.28, n.100, p.965-987, Especial-Out. 2007.

GATTI, Bernardete. Avaliação de Sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo*. Revista de Ciência da Educação, 2009, pp.7-18.

LOCATELLI, Iza. *O sistema de avaliação da educação brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002.p.17-30.

MINAS GERAIS (2000). Resolução nº 113 de 14 de agosto de 2000. Institui a comissão executiva do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. In.: *Informativo MAI de Ensino*, Lancer, nº 297, p.19 e 20, setembro.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Disponível em http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA. Acesso em 01 dez. 2013.

31. ROTINA ESCOLAR E ADOECIMENTO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO

Leandro Ferreira de Melo (melo.leo75@gmail.com) – (USP)

1. Introdução e Justificativa

Não é estranho ouvirmos alunos e professores afirmando que “a escola pública é um mal necessário para a sociedade atual”. Essa questão se justifica, de acordo com os mesmos, porque apesar das adversidades que permeiam o cotidiano escolar - com sua identidade desgastada, que necessita ser ressignificada -, a educação promovida na escola ainda é uma porta de escape para a ascensão intelectual e social. Concordam também que os problemas não residem apenas na identidade escolar pública desgastada, porém os efeitos colaterais mais significativos advêm exatamente em decorrência dos desgastes identitário. Um destes problemas que afeta a saúde e o ofício docente, de acordo com Codo (1999) e Bueno (2002), é a síndrome de Burnout que surge a partir da rotina dura, fria e estafante do cotidiano escolar. Grosso modo, a síndrome Burnout é um esgotamento físico e mental que afeta a realização pessoal. A psicóloga social Christina Maslach (2001), apontou que esta síndrome apresenta três características básicas: “exaustão emocional”, “despersonalização” e a “perda da realização pessoal”. Estas adversidades têm levado os docentes a não aguentarem as pressões da rotina escolar, sucumbindo ao adoecimento psíquico. Em função disso, muitos são afastados por recomendações médicas; recebem licenças e afastamentos médicos, são readaptados, outros, enfrentam a situação, mesmo sem condições psicológicas, muitos à base de medicamentos, principalmente antidepressivos. Uma parcela significativa não aguenta e acaba pedindo exoneração do cargo/função.

2. Metodologia e Objetivos



Nesta pesquisa tivemos como foco investigar os efeitos da rotina escolar na saúde mental dos docentes. Como procedimentos metodológicos: realizaremos o levantamento de dados foi realizado por meio de um questionário semiestruturado respondido por 30 professores e observações in loco da rotina escolar de uma escola pública da periferia de Suzano.

3. Resultados Parciais

Os resultados alcançados até o momento estão expressos no gráfico acima, o mesmo abre espaço para muitas leituras e interpretações, faremos algumas simples, porém importantes. Uma destas nos permite chegar as seguintes síntese: os fatores apontados pelos docentes que mais afetam a rotina escolar são externos e envolvem políticas públicas governamentais, principalmente em relação a “valorização docente”, quanto a isso os professores apontaram que o 1. Descaso do sistema, 2. Falta de perspectivas, 3. Longa jornada de trabalho, 4. Desvalorização profissional, 5. Baixos salários, 6. Falta de políticas de valorização da carreira docente como fatores que mais afetam a rotina escolar e a saúde dos professores. Isto mostra que a escola se torna impotente diante destas problemáticas.

Os professores destacaram outros fatores que afetam o ratina escolar e consequentemente suas saúdes psicológicas e físicas: “Muita responsabilidade sobre o professor e Falta de tempo para estudar, preparar aulas”. Neste sentido, os professores argumentaram que as cobranças têm aumentado, mas não o tempo para preparação planejamento de ações. Citam inclusive que o Governo paulista não cumpre, como deveria, a Lei nº 11.738, de 16/7/2008 que estabelece um terço da jornada dos professores fora da sala de aula, exatamente para fins como os citados acima (estudos, preparação de aulas, projetos, correções de atividades etc.).

A “Indisciplina constante, alunos desinteressados / descompromissados, conflitos entre alunos e professores e pressões psicológicas por parte dos alunos” foram pontos citados como sendo variáveis que afetam de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem. Também a “Falta de interesse e apoio das famílias”, de acordo com os docentes, influencia e fortalece a indisciplina, o desinteresse e os descompromissados dos alunos.

Não havíamos colocado o ponto “excesso de alunos em sala de aula” como uma variável no questionário, mas os professores citaram esta como um dos empecilhos e barreira que fortalece as demais variáveis negativas citadas acima. Favorece assim o surgimento de problemas que a escola não consegue resolver, isto, como muitas pesquisas tem demonstrado, leva ao “adoecimento mental”, ao “embrutecimento” e “coisificação” dos professores.

4. Conclusão

É unânime o discurso de que o exercício da docência (ensino) não deveria ser tão árduo, chegando ao ponto de se tornar um tormento, fobia. Pois, como apontou Mendes (2008, p. 51): “Um dos sentidos do trabalho é o prazer. Esse prazer emerge quando o trabalho cria identidade. [...]”, essa “identidade” “[...] permite que o trabalhador se torne sujeito da ação, criando estratégias, e com essas possa dominar o seu trabalho e não ser dominado por ele [...]”. O professor se torna refém da estrutura cotidiana. Rotina dialética de pressão e opressão que influenciam diretamente no desempenho dos professores e consequentemente dos alunos.

Libâneo (1998, 1999), já havia apontado – pudemos confirmar isto nesta pesquisa – que a desvalorização docente; os baixos investimentos educacionais, as estruturas arcaicas, as pressões exercidas pela rotina escolar, a quantidade de alunos em salas de



aulas, a falta de tempo para estudos e planejamentos das aulas, são fatores que têm fortalecido o desgaste da identidade da instituição escola, afetado sua rotina e conseqüentemente a identidade docente. Pesquisas demonstram que, em conseqüência deste processo, sérios problemas vêm afetando a condição física, afetiva e emocional dos docentes. Em virtude disso, os problemas e sofrimentos que atingem a saúde mental dos docentes vão sendo agravados, podendo chegar ao ponto de ser gerado algum tipo de psicopatologia.

Nesta pesquisa, tivemos a intenção de entender, a partir das opiniões de 30 professores quais eram os principais fatores que afetam a rotina escolar e conseqüentemente suas saúdes psicológicas e físicas, com o mesmo, esperamos teorizar formas de resistência e ações que pelo menos amenizem esta dura realidade, e, também, contribuir, - como têm sido feito por inúmeras outras pesquisas -, com dados científicos para os governos planejar as políticas públicas educacionais com mais propriedade e fundamentação teórica.

5. Bibliografias Consultadas

- BUENO, B.O.; LAPO, F.R. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia - USP*, 13 (2), 2002.
- CODO, W (coord.). Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesquisa* [online]. 2012, vol.38, n.1, pp. 13-28. Epub Oct 21, 2011. ISSN 1517-9702.
- LIBÂNEO, J.C. OLIVEIRA, J. F. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: *Revista Fragmentos de Cultura*, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.
- MASLACH, C; LEITER, M. P. Trabalho: Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa (M.S. Martins, Trad.) Campinas: Papyrus, 1999.
- MENDES, A. M. et al. Trabalho e saúde – O sujeito entre emancipação e servidão. Curitiba: Juruá, 2008.

32. CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DA ESCOLA: O QUE APONTAM OS SUJEITOS?

Ma. Liliane Ribeiro de Mello
UNESP/Rio Claro
lilirmello@yahoo.com.br

Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna
UNESP/Rio Claro
regiane@rc.unesp.br

Introdução

Qualidade é um termo polissêmico, impregnado de valores e em constante movimento que envolve diversos fatores internos e externos à escola.



No contexto atual das discussões sobre a melhoria da qualidade educacional e sua relação com a avaliação, no campo das políticas públicas tem-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em nível nacional, que considera os resultados da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), a Prova Brasil, bem como o fluxo escolar.

No caso do estado de São Paulo há o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que considera os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o fluxo escolar.

Apontar que escolas de qualidade são aquelas que alcançam as metas é uma política adotada como forma de buscar a qualidade do ensino, mas se baseia na eficiência e eficácia do âmbito empresarial.

Nesse sentido, segundo Silva (2009), ao analisar a qualidade deve-se considerar aspectos mais amplos da formação e a desigualdade nas regiões brasileiras e assim, buscar a escola com qualidade social, que

[...] atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

A avaliação de sistemas é necessária para a definição de políticas que promovam a igualdade de aprendizagem para todos e não para a regulação a serviço da meritocracia e da responsabilização.

Ravitch (2011) mostra as consequências da ênfase nos resultados para a premiação e sanção desses profissionais. Entre elas estão diversas estratégias para aumentar os escores sem efetivamente melhorar a aprendizagem dos alunos, ou seja, fraudes para “manipular” os resultados e obter as premiações.

Freitas (2012) faz críticas a esse tipo de política, segundo o qual a responsabilização de docentes pela (má) qualidade do ensino também sofre influência de empresários no Brasil. O autor (2012, p. 385) é contra a meritocracia presente na política de responsabilização, porque “[...] não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação”.

Alguns autores apontam a necessidade de a qualidade ser negociada entre os atores sociais (BONDIOLI, 2004; SORDI, 2010; entre outros), e por isso neste trabalho se inclui a perspectiva dos sujeitos na discussão sobre a qualidade da escola pesquisada e possíveis indicativos de qualidade dessa escola que podem ser facilitadores do trabalho pedagógico desenvolvido e do desempenho dos alunos em avaliações em larga escala.

A escola investigada

A escola Gama é uma escola estadual paulista e atende desde o 2º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Obteve bons resultados (notas acima de 6,0) no Idesp e Ideb em 2011.

A pesquisa de abordagem qualitativa, recorreu aos seguintes procedimentos metodológicos para buscar compreender a realidade: análise de Projeto Pedagógico e



Plano de Gestão da escola; acompanhamento das aulas do 5º ano do ensino fundamental, das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, das reuniões de planejamento; e entrevistas com alunos, professoras e gestoras da unidade.

A escola Gama também se destacou no Prêmio Gestão Escolar nos anos de 2012 e 2013.

Os indicadores de qualidade para os sujeitos

A respeito da concepção de escola de qualidade, vários aspectos foram apontados nas entrevistas como indicativos ou condições necessárias para construí-la, a saber: disseminação de conhecimentos que deem aos alunos a oportunidade de escolher seu futuro; exigência de estudos; bom ensino; bom relacionamento entre os profissionais; valorização dos professores; empenho de professores, alunos e funcionários; materiais de apoio pedagógico; articulação entre os coordenadores da escola; apoio à escola e aos estudos e sua valorização por parte da família; e estrutura física adequada e ampla.

Nas entrevistas ficou evidente o reconhecimento da escola Gama como uma escola de qualidade. Ressaltaram a qualidade de: ensino, espaço físico amplo e arborizado, regras e trabalho da coordenação pedagógica, entre outros fatores, apesar de sugerirem algumas melhorias.

Apesar de se destacarem aspectos específicos do ensino, como o empenho dos professores e a exigência de que os alunos da escola estudem, surgiu na fala de um aluno uma visão de qualidade baseada em avaliações externas, o que pode indicar que essa concepção está se difundindo socialmente.

A valorização da escola e dos estudos pela comunidade atendida também foi evidenciada nas entrevistas.

De certo modo a democracia na gestão escolar também foi apontada como um indicador de qualidade para os alunos e professoras.

Considerações finais

A ênfase nos resultados (ou um tipo de resultado) pode gerar um cerceamento do olhar o processo educacional e os objetivos educacionais que temos pretendido com vista a formação integral (física, cognitiva, ética, afetiva) para a vida em sociedade, como apontado nos dados; uma escola de qualidade pode ser reconhecida por outro fatores para além do desempenho em um indicador de qualidade quantitativo e, ainda pelo compromisso coletivo em favor do aprendizagens a todos.

Referências

BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, vol.33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e os modelos de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SORDI, M. R. L. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 20, n.35, p. 147-162, jul.-dez., 2010.



33. A IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO DE CONVIVÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES

Doutora Lívia Maria Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Campinas
liviamfsilva@gmail.com

Professora Doutora Ana Maria Falcão de Aragão
Universidade Estadual de Campinas
anaragao@terra.com.br

Professora Doutora Telma Pileggi Vinha
Universidade Estadual de Campinas
telmavinha@uol.com.br

RESUMO

Caracterizada como uma pesquisa-ação a presente pesquisa relacionou-se com um estudo maior que visou a elaboração e validação de um instrumento para a avaliação do clima escolar, bem como a implantação e avaliação de um programa cujo objetivo é o desenvolvimento de um ambiente cooperativo institucional em duas escolas municipais de uma cidade do interior paulista que atuam com o Ensino Fundamental II e que apresentam problemas de convivência. Esse programa, com duração de 15 meses, caracterizou-se, principalmente: pela inserção de uma disciplina no currículo, a fim de se discutir com os alunos temas pertinentes à convivência e à moral, mediação de conflitos; inserção de propostas de protagonismo juvenil; encontros semanais de estudo com os profissionais da escola; encontros quinzenais com os professores de referência, responsáveis pela nova disciplina e acompanhamento dos procedimentos que foram implantados. Assim, no projeto de pesquisa em tela, tivemos como objetivo conhecer os sentidos e os significados das práticas e reflexões de educadores participantes de um curso de formação de professores para o trabalho com a convivência na escola, bem como conhecer as práticas pedagógicas e a natureza das suas transformações no cotidiano da escola. Os dados da presente pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes, após o término do curso, no final de novembro e início de dezembro. A análise das entrevistas foi fundamentada no Paradigma Indiciário e nos Núcleos de Significação, buscando extrair os diversos sentidos e significados que emergiram dos discursos. O Paradigma Indiciário de Análise surge como um arcabouço que propõe uma metodologia de análise própria das Ciências Humanas. Este paradigma fundamenta-se na ideia da linguagem como elemento vivo que permite analisar e compreender o real reconhecendo a pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos a este real e a possibilidade de ir além do que está exposto. A análise indiciária valoriza componentes da singularidade e detalhes secundários, situados muitas vezes na aparência das coisas. A partir da análise indiciária foram construídos núcleos de significação, partindo da identificação dos pré-indicadores e indicadores, com base nos significativos e que foram recorrentes nas falas dos



entrevistados. Então, a partir da análise dos indicadores foram construídos cinco núcleos de significação que assim denominamos: núcleo 1 – A convivência que grita; núcleo 2 – protagonismo nascente; núcleo 3 – diálogo e autocontrole; núcleo 4 – práticas que persistem e, finalmente, o núcleo 5 – práticas em transformação. O significado mais saliente do núcleo 1, a convivência que grita, é o de que a convivência deve ser objeto de discussão porque ao melhorar as relações na comunidade escolar, o professor desobstrui o caminho para o trabalho com os conteúdos curriculares formais. Mesmo dentre aqueles docentes que afirmam enfaticamente que sempre se preocuparam com a construção da autonomia do aluno e da cidadania, não parece que os temas da convivência permitiriam o alcance dos objetivos, na visão desses docentes. Já o núcleo 2 - Protagonismo Nascente, envolve o reconhecimento e a tentativa docente de empregar metodologias que requeiram maior participação do aluno, bem como o aprimoramento de práticas de participação que já estavam em curso, como é o caso das assembleias. No núcleo 3 – diálogo e autocontrole - maior autocontrole e mais segurança ao lidar com os problemas de convivência são significados compartilhados pelos docentes dessa escola. A maior parte dos professores assume estar mais aberta para ouvir os problemas interpessoais dos alunos, encarando-os como aspecto integrante do processo educativo. As transgressões às regras, as provocações, as exclusões, as incivildades são agora melhor compreendidas por esses docentes que já se sentem capazes não só de identificá-los, como também de planejar a intervenção. O Núcleo 4, Práticas que persistem, englobam a não identificação de mudanças na prática, pelos docentes e por intervenções educativas baseadas em conselhos e medidas autoritárias, como o emprego de punições, sermões, prêmios, em algumas situações. E, por fim, o Núcleo 5 – práticas em transformação - refere-se às modificações nas maneiras como os professores encaram e lidam com os problemas de convivência existentes na sala de aula. O início de modificação dessas práticas, a escuta mais ativa, o oferecimento de escolhas de atuação, a tentativa de mediar conflitos e de envolver os alunos na resolução dos problemas, demonstra uma possível modificação da concepção de autoridade. Conclui-se que as mudanças das práticas foram mais evidentes nos docentes que já possuíam uma concepção de educação como construção da autonomia ou para a cidadania. Esses resultados nos permitem defender a necessidade da implantação de programas que abordem as questões da convivência escolar em prazos mais alargados, para que seja possível a mudança das concepções pedagógicas que estão subjacentes às práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; convivência escolar; sentidos e significados

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2006.
- BLAYA, C. et al. Modos de organização da vida escolar nos estabelecimentos de ensino secundário inferior na Europa. In: THELOT, C. (Org.), **Quel impact des politiques éducatives: les apports de la recherche**. Paris: Débat National sur l’avenir del’école, 2004, p. 127-154.
- CORNEJO, R.; REDONDO, J. M. El Clima Escolar precebido por lós alumnos de Enzeñanza Media: Una investigación em alguns liceos de la Región Metropolitana. Revista **Ultima Década**, Chile, nº15, p.11-52, Octubre 2001



JANOSZ, M. et all, (1998), “L’environnement socioéducatif à l’école secondaire: un modele théorique pour guider l’évaluation du milieu”, **Revue Canadienne de Psychoéducation**, vol 27, n.º 2, pp. 285-306. Disponível em <http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>,

WISNIVESKY, M. **Psicologia e Formação Docente: indícios de uma relação**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

34. CUSTO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA: ENTRE A REALIDADE DO FUNDEB E O SONHO DO CAQi

Luis Carlos Sales

E-mail: lwis2006@gmail.com

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Antonia Melo de Sousa

E-mail: antoniameo@gmail.com

Universidade Federal do Piauí

Pedagoga da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, Piauí.

RESUMO: Por que a União precisa aportar mais recursos para a área de educação? Este artigo faz uma contextualização da política educacional brasileira, enfatizando as políticas de fundo (Fundef e Fundeb); apresenta histórico do processo de municipalização e o estudo do custo aluno/ano da Educação Infantil em Teresina, em 2012. Por meio do método de ingredientes, calculou-se o custo aluno/ano, estabelecendo-se um plano de coleta e envolvendo seis categorias relacionadas aos custos diretos de funcionamento das pré-escolas. Constatou-se que o custo da Educação Infantil do município de Teresina ficou acima do valor Fundeb e abaixo do valor projetado para o CAQi e que as receitas do município (próprias e do Fundeb) não são suficientes para atender à demanda da Educação Infantil com a qualidade que a população há tantos anos reclama, o que o Fundef durante dez anos negligenciou, e que o Fundeb ainda não a financia plenamente.

Palavras-chave: Financiamento da Educação. Educação Infantil. CAQi. Fundeb.

INTRODUÇÃO

Com vistas a analisar o valor mínimo nacional por aluno/ano e a capacidade desse valor de garantir os recursos necessários para se implementar uma educação pública de qualidade, são analisados, neste artigo, os resultados de uma pesquisa que calcula o custo aluno/ano, tomando a Educação Infantil, por meio dos Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina (CMEIs), como a etapa da Educação Básica.

O CUSTO ALUNO/ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA

Em relação à coleta de dados da pesquisa que fundamenta este artigo, não foi possível levantar todos os itens de custos dos 152 CMEIs, uma vez que seria uma tarefa bastante árdua. Por isso, com a finalidade de reduzir o trabalho e de viabilizar o estudo, sem comprometê-lo, optou-se por excluir do levantamento os custos de implantação do imóvel, que, para Xavier e Marques (1988, p.15), são os custos que contemplam “planejamento, aquisição de terreno, projetos arquitetônicos e de engenharia, obras de infraestrutura, construção do prédio e aquisição de materiais necessários à instalação”; como também os custos privados com a educação, que são os custos correspondentes aos gastos individuais das famílias com material escolar, vestuário e traslado para a escola. Portanto, este estudo utilizou o conceito de custo enquanto “recursos ou meios



utilizados para a oferta do serviço educacional, expressos em valores monetários” (FARENZENA; MACHADO, 2006, p. 279).

Para o cálculo do custo aluno-ano dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs de Teresina/PI, no ano de 2012, foram utilizados os insumos que estão relacionados efetivamente às despesas de cada um dos CMEIs no ano em estudo. No levantamento das informações necessárias para esse cálculo, estabeleceu-se um plano de coleta dos dados envolvendo as categorias abaixo definidas, por representarem os custos diretos e indiretos com a Educação Infantil:

a) profissionais da educação: inclui os professores e pessoal administrativo efetivos, estagiários e terceirizados, bem como os encargos.

b) merenda e transporte escolar: considera nesta categoria os recursos federal e municipal (contrapartida da Prefeitura);

c) livro didático: material adquirido com recursos próprios, uma vez que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ainda não é fornecido para Educação Infantil;

d) recursos financeiros oriundos do governo federal e do tesouro municipal: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); PDDE Acessibilidade e Fundo Rotativo;

e) outros insumos: água, energia, telefone e gás; e

f) despesas com a administração da Secretaria Municipal de Educação: compreendendo as despesas com profissionais efetivos, terceirizados e estagiários; despesas com aluguel de prédios; água, energia, telefone e gás.

Finalmente, na Tabela 6, apresenta-se um resumo com 3 (três) tipos de custo aluno/ano. O primeiro corresponde ao custo aluno/ano encontrado neste estudo, referindo-se ao custo aluno/ano médio efetivo (R\$ 2.535,23), que a PMT desembolsou, em 2012, em média por CMEI. O segundo custo corresponde ao valor aluno/ano médio recebido do Fundeb (R\$ 1.753,88). O terceiro custo corresponde aos valores calculados pelo CAQi, referentes a Creche tempo parcial e Pré-escola tempo parcial. Para simplificar e sem trazer nenhum prejuízo para análise, é importante destacar que foram utilizados, na Tabela 6, valores do CAQi referentes ao tempo parcial, uma vez que 2012 pouquíssimas matrículas de Tempo Integral (2,9%).

TABELA 6 – RESUMO DOS VALORES ALUNO/ANO EM 2012

CUSTO ALUNO/ANO	R\$
Encontrado neste estudo	2.535,23
Recebido pelo Fundeb	1.753,88
Calculado pelo CAQi	
Para Creche tempo parcial	5.097,29
Para Pré-escola tempo parcial	3.209,05

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o valor médio encontrado neste estudo para o custo aluno/ano da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina ficou 44,5% (R\$ 781,35) acima do valor médio proveniente de receitas do Fundeb por cada aluno matriculado na Educação Infantil em 2012. Tal constatação evidencia a insuficiência do fator de ponderação da Educação Infantil, especificamente da Creche e da Pré-escola, bem como o esforço desse município para ofertar essa etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS



FARENZENA, N.; MACHADO, M. G. F. Um estudo do custo por aluno em escolas municipais brasileiras. Relatório de pesquisa, Porto alegre, 2006. Disponível em: <http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5770/23062008_estudo_custo_aluno_2006.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

XAVIER, A. C. R.; MARQUES, A. E. S. Custo direto de funcionamento das escolas públicas de 1º grau da região da região Sul. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

35. INTEGRAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA

Márcia Soares de Araujo Feitosa

INTRODUÇÃO

O impacto das NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NTIC) na sociedade pós-moderna é, atualmente, um fato inquestionável. Vivemos imersos em um contexto complexo de rápidas e significativas mudanças estruturais de diferentes ordens – cultural, política, social, educacional – que tem afetado a forma como nos relacionamos, aprendemos, nos comunicamos, agimos e pensamos. Na concepção de Goméz (2015, p. 15), as confluências dessas transformações substanciais estão delineando um “novo metacontexto que modifica as instituições, os Estados e a vida cotidiana dos cidadãos dentro de uma era de globalização e interdependência”.

Nesse ambiente de intensas e crescentes transformações, pesquisadores da área educacional sinalizam a necessidade de mudanças efetivas no processo de ensino e de aprendizagem, que propiciem às crianças e aos jovens o desenvolvimento de competências para viver neste complexo contexto social.

Como forma de atender a essa demanda, emergem modelos educacionais inovadores, novas estratégias educacionais, mais flexíveis, que visam a colocar o aluno como centro do processo educacional, principal protagonista da aprendizagem. Dentre elas, a integração das NTIC ao currículo desponta como peça-chave dessa inovação, na medida em que trazem em si potenciais para o desenvolvimento de capacidades necessárias para se viver na era digital.

Nessa perspectiva, no âmbito da pesquisa ora empreendida, voltada à reflexão sobre as práticas pedagógicas de leitura realizadas na Sala de Leitura de uma escola estadual paulista, destacam-se as sequências didáticas que visam à transposição da linguagem literária para a linguagem audiovisual por meio de recursos tecnológicos, como alternativa de formação humana para o século XXI.

OBJETIVO

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma possibilidade de integração de recursos tecnológicos, especificamente os softwares Moviemaker e Audacity, a práticas pedagógicas de leitura de texto literário, com vistas a dar suporte ao objetivo pedagógico de constituir sujeitos leitores, propiciando aos alunos momentos de encontrar nos livros e na leitura um sentido para suas vidas, e, simultaneamente, encorajá-los a transpor a linguagem literária para a linguagem audiovisual, a “aprender fazendo em ambientes digitais”, “a criar algo novo ou melhorar algo antigo”, à “aprendizagem em equipe” (PALFREY E GASSER, 2011, p. 277).



Dessa forma, pretende-se provocar a reflexão dos educadores sobre os meios pelos quais as NTCI podem ser aliadas do trabalho pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e autonomia e de expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa, particularmente, as que se referem ao comportamento leitor.

DESENVOLVIMENTO

O uso de softwares articulado a sequência didática de leitura visa a incentivar os alunos a construir experiências colaborativas de aprendizagem ao produzir filmes e/ou vídeos de animação de curta duração (de 1 a 3 minutos), a partir da adaptação da linguagem literária para a cinematográfica/audiovisual, utilizando recursos tecnológicos disponíveis na web 2.0. Para esse trabalho, foram utilizados softwares gratuitos e de fácil acesso na internet: Audacity e Moviemaker, que visam, respectivamente, à edição de áudio e vídeos.

Nessa situação didática, propôs-se como atividade inicial um momento de conversa com os alunos sobre os recursos, por eles conhecidos, que foram criados para contar histórias através dos tempos. Essa atividade teve dupla função: levantar os conhecimentos prévios dos alunos e levá-los a refletir sobre como os meios para narrar histórias foram sendo aperfeiçoados, dentro e fora do espaço escolar: livro, flanelógrafo, fantoches, cinema, DVD, Power Point...

Nesse processo, os alunos também refletiram sobre a importância dos sons na construção das narrativas e exploraram, na internet, as possibilidades de produção de animações por meio do moviemaker (desenhos, fotografias, quadrinhos, massinha, PPT).

Paralela à discussão relativa aos recursos tecnológicos, foram desenvolvidas situações específicas de leitura: roda de leitores e leitura compartilhada. Na roda, os alunos, de maneira espontânea, socializaram suas leituras, expuseram o que gostavam ou não de ler, a forma como liam e o porquê liam, e o professor negociou, no grupo, a obra a ser lida e transposta para a linguagem audiovisual – o conto “O espelho”, de Machado de Assis. Já a leitura compartilhada oportunizou aos alunos a compreensão da obra e sua apreciação e réplica. Para isso, foi recuperado o contexto de produção do conto, estabelecida sua relação com outros textos, discursos e linguagens, viabilizando a apreciação estética, ética e valorativa da obra.

Finalmente, os alunos, em grupos, a partir da escrita de roteiros e da elaboração de projetos, escolheram um trecho da obra e a adaptaram à linguagem cinematográfica, construindo duas animações com desenho e massinhas, que foram, posteriormente, publicadas no youtube.

RESULTADOS PARCIAIS

Foi possível observar, até o momento, que o trabalho de articulação entre a linguagem literária e a audiovisual permitiu aos alunos, efetivamente, uma experiência de trabalho colaborativo. Quanto ao suporte para constituição de sujeitos leitores, considera-se necessário um melhor aprofundamento.

CONCLUSÕES

Ao descrever uma sequência didática de leitura que integra recursos tecnológicos – softwares Audacity e Moviemaker – a uma prática pedagógica de Língua Portuguesa, espera-se sinalizar uma situação de aprendizagem que pode encorajar os alunos a “aprender fazendo em ambientes digitais”, (PALFREY e GASSER, 2011, p. 277), uma possibilidade de prática pedagógica inovadora que tem potencial para desenvolver capacidades requeridas para o século XXI.



Há, contudo, a consciência de que o campo de pesquisa relativo à relação entre novas tecnologias e práticas pedagógicas é muito vasto e pressupõe mais pesquisas de diferentes áreas com enfoques diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 12, p. 31-48, 2011.
- GOMÉZ, A. I. P. “A era digital: novos desafios educacionais”. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

36. PROFESSORES E JOVENS NA BUSCA DE INSCRIÇÕES HUMANAS

Maria Helena Santos

Doutoranda do Departamento de Ciências Sociais, FE, UNICAMP
mhele@terra.com.br

Este trabalho pretende refletir sobre metodologias de ensino utilizadas com grupos juvenis pobres e suas contribuições para a formação humana. As fontes ora analisadas são resultados de trabalhos de docência realizados por mim no período de 2009 a 2014, em duas instituições educadoras de naturezas diversas: a primeira pertencente ao Sistema S – que possui um programa de ensino profissionalizante gratuito para jovens – Programa Jovem Aprendiz; a segunda uma instituição socioeducativa pertencente ao Governo do Estado de São Paulo – que mantém uma Escola Pública da Rede Estadual de Ensino para jovens privados de liberdade.

Segundo Reguillo (1995), a categoria juventude não é uma categoria fechada: são as condições, as vivências dos diferentes grupos juvenis que configuram o modo juvenil de ser e estar no mundo. Os jovens vão agindo, reagindo e nos fornecendo pistas de suas vidas e condições, onde seus direitos básicos são algo a ser conquistado. Abramo (1994) por sua vez sugere a categoria “juventudes”, pela diversidade de manifestações por grupos diferentes. Com essas duas definições, e no contexto ora apresentado, pode-se dizer que há dois tipos de juventudes: uma que vive de modo precário, em condições mínimas e com pouco acesso a redes de informações que possam contribuir para sua formação; e uma minoria juvenil conectada e incorporada às redes sociais (escolas, cursos, formação extracurricular), com condições de escolher e desenvolver seus projetos de vida.

Em minhas experiências docentes deparei-me com o primeiro grupo mencionado, ou seja, jovens que: mantinham vínculos em trabalhos mal remunerados; outro que dizia: “nada dá certo, não tenho o que fazer, então vou para a igreja”; um outro ainda que, mesmo trabalhando, não conseguia pagar o transporte para ir estudar e ia a pé para a escola: “o dinheiro não dá para ir de ônibus”. Do lado, da instituição socioeducativa um jovem desabafou: “Eu quero ter um trabalho, quero viver nesse



mundo como as pessoas vivem: ter um trabalho e poder construir minha vida”. Essas são algumas falas que ilustram as condições e multiplicidades de fatos que atravessam a vida desses jovens. Como construir inscrições que os impulsionem a se engajar em projetos de vidas, a apostar em suas biografias diante de tantas instabilidades e desigualdades de oportunidades?

O primeiro trabalho a fazer com esses jovens é desprender-se das lentes que configuram nosso olhar de mundo, e entender suas práticas como o modo possível em que podem se constituir. Por vezes, na ausência de um vocabulário para exercitar a linguagem, se fazem presentes as respostas monossilábicas (“Tô a pampa”, “tá”, “tô de boa”), mas também atos e modos violentos de expressão são recursos prontos a serem utilizados pelos jovens. Nesse sentido, se fazem necessárias sensibilidade e uma aposta, mesmo diante de uma apatia aparente desses sujeitos. A linguagem e as palavras são o que nos conectam com o outro, que capta e molda suas necessidades e pode permitir escrever em si outras marcas.

A experiência mostra que quando o docente está atento ao processo de aprendizagem e à escuta do que esses jovens falam, eles próprios colaboram na construção de metodologias criativas. Aliás, a criatividade está presente nos jovens quando encontram espaços em que possam ser ouvidos. Numa de minhas aulas ministradas com 20 jovens privados de liberdade, encontrei jovens silenciosos. No dia anterior houve uma rebelião e a tropa de choque da Polícia foi chamada para intervir na Unidade. Segundo os jovens, a entrada da tropa de choque significa “porrada” e “humilhação”. Perguntei aos jovens como eles estavam. O silêncio foi a resposta, e foi respeitado por mim. Momentos depois, retomei: “o que se passa nos pensamentos de vocês?” Um jovem sussurrou: “Tá embaçado, senhora”. Imediatamente fui para a lousa e escrevi o que ele havia dito, ao que escutei: “Essa senhora é maluca, ela escreve o que eu digo”. O complemento de sua frase também foi para a lousa e segui perguntando à sala: “o que mais, o que mais?” Os jovens se puseram a falar e ao final, com suas falas na lousa, compusemos uma música – um modo simbólico de nomear, de dar alguma borda ao sentimento de violência e dor diante da devastação do dia anterior. Até aquele momento, eu mesma não sabia do poder da lousa: escrever a fala dos jovens significou nomeá-los, inscrevê-los com outras marcas além de jovens infratores. Cada frase, cada autor nomeado na lousa, era o reconhecimento do sujeito, com pensamento, sentimento e nome próprio.

Desse modo, os resultados apontam que práticas pedagógicas voltadas à formação humana possibilitam inscrições nesses jovens. Mesmo diante das dificuldades reais presentes em seu cotidiano (discriminação espacial, racial, de classe) os grupos apresentaram relevante capacidade de transformar estigmas em emblemas, como já apontava Reguillo (2008). O reconhecimento dos direitos dos jovens e de suas potencialidades como aprendizes inscrevem neles marcas de sujeitos capazes, que recusam o lugar de assujeitamento que lhes é comumente designado, o que condiz com autores de culturas juvenis como Helena Abramo (1994; 2005), Paulo Carrano (2014), Rossana Reguillo (1995; 2008), Marília Sposito (2000), Maria Helena Santos (2009), que também enfatizam a importância de se atentar para os processos de subjetividade, de construção de biografias e de condição juvenil das diferentes juventudes.

Referências:

ABRAMO, Helena W. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, 1994.



Rosana. En la calle outra vez: las bandas, identidades urbanas y uso de la comunicaci3n. Guadalajara: Iteso – Instituto Tecnol3gico y de Estudios Superiores de Occidente, 1995

37. CONCEPÇÕES DE CIÊNCIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA INDÍGENA

Maria Rosemi Araújo do Nascimento

E-mail: profrosearcharaujo@hotmail.com

Secretaria Municipal de Educaç3o de Manaus - SEMED

Neste trabalho, tratamos das concepções de Ciências e da import3ncia das pr3ticas pedag3gicas no contexto escolar indÍgena para a legitimaç3o do conhecimento cientÍfico numa perspectiva da did3tica intercultural. O mesmo 3 parte da pesquisa de mestrado com o tÍtulo “Educaç3o Intercultural e Ensino de Ci3ncias: Construç3o de conceitos em Ci3ncias Naturais na Escola IndÍgena Baniwa e Coripaco - Pam3ali, no Alto Rio Negro”, no Estado do Amazonas.

Objetivos:

- ✓ Investigar as concepções de ensino de Ciências Naturais, na perspectiva de uma educaç3o intercultural e sustent3vel, presentes nas pr3ticas de ensino da Escola EIBC Pama3li, no Alto Rio Negro;
- ✓ Identificar as concepções sobre ci3ncias, educaç3o intercultural e sustentabilidade presentes na pr3tica pedag3gica de professor e alunos da escola.

Desenvolvimento: O caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa acerca da vis3o e das concepções do professor e aluno indÍgenas a respeito do Ensino de Ci3ncias, dos conceitos b3sicos presentes em suas pr3ticas e ainda, da contribuiç3o dessa construç3o para o favorecimento da aprendizagem etnocientÍfica dos estudantes do Ensino Fundamental, em sua comunidade ocorreu em um processo de construç3o colaborativo entre pesquisador e pesquisados sobre os conceitos em Ci3ncias Naturais, partindo da imbricaç3o entre os saberes indÍgenas e os conhecimentos ocidentais, possibilitando assim, uma mudanç3a de paradigma na contribuiç3o dos saberes indÍgenas para as escolas n3o indÍgenas e para a Ci3ncia. O estudo de termos como ensino de ci3ncias, sustentabilidade, territorialidade e educaç3o escolar indÍgena foram conceitos estudados que tamb3m fizeram parte dessa discuss3o. Para levantamento dos dados realizamos pesquisa de campo *in loco*, onde coletamos todos os dados contidos neste trabalho.

Resultados Obtidos: Nos resultados obtidos nesta pesquisa destacamos a constataç3o de uma produç3o cientÍfica e acad3mica; o trabalho com pesquisa por meio de temas significativos e a relaç3o teoria e pr3tica; a construç3o de concepções interculturais; o uso da did3tica intercultural; e o desenvolvimento de pesquisa com sustentabilidade desenvolvida pelos alunos indÍgenas Baniwa e Coripaco com a mediaç3o de seus professores

Conclusões: Dentre outras conclus3es destacamos que trabalhar as concepções de Ensino de Ci3ncias na Educaç3o Escolar IndÍgena numa perspectiva de Interculturalidade foi uma oportunidade de conhecermos uma realidade ainda em construç3o e ainda, que a inserç3o de novos conhecimentos e a possibilidade de aplicaç3o de novos m3todos, como forma de responder aos problemas educacionais manifestos na sociedade contempor3nea, quanto 3 escola indÍgena, representa uma



contribuição significativa para o processo da educação escolar tanto para o indígena quanto para o não indígena, numa perspectiva humanizadora dos processos educativos.

Considerações Finais: As experiências de aprendizagem desenvolvidas pelas escolas indígenas do Alto Rio Negro representam um passo importante para a construção da escola indígena plural que tanto os Índios buscam. Representam o princípio da autonomia necessária para que o conhecimento produzido nas comunidades seja legitimado enquanto conhecimento científico. Enfim, este artigo integra-se ao Eixo IV Práticas Pedagógicas voltadas à Formação Humana, visto que possui relevância de qualidade social e seus resultados impactam diretamente na construção de uma educação escolar pautada na pluralidade cultural, na diversidade e na sustentabilidade.

Referências Bibliográficas

- ALMANAQUE BRASIL SOCIOAMBIENTAL (2008). **Uma nova perspectiva para entender a situação do Brasil e a nossa contribuição para a crise planetária**. São Paulo: ISA, 2007.
- BAZIN, M. **Ensinar matemática e ciência indígenas ou Dialogando com professores e alunos indígenas**. mauriceb@floripa.com.br. s/d.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- CANAU, V. M. **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- D'AMBROSIO, U. **Tendências historiográficas na história da ciência**. Escrevendo a história da ciência: tendências, propostas e discussões historiográficas. São Paulo: EDUC/Livraria Editora da Física/Fapesp, 2004.
- DEBUS, A. G. Ciência e história: o nascimento de uma nova área. In: ALFONSO-GOLDFARB, A. M.; BELTRAN, M. H. R. **Escrevendo a história da ciência: tendências, propostas e discussões historiográficas**. São Paulo: EDUC/Livraria Editora da Física/Fapesp, 2004. p. 13 – 37.
- ELIADE, M. **Mito e Realidade**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- FREITAS, M. de. **Amazônia: a natureza dos problemas e os problemas da natureza**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.
- GALVÃO, E. **Encontro de Sociedades: índios e brancos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GRAY, A. O impacto da conservação da biodiversidade sobre os povos indígenas. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONE, L. D. B. **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.
- GRUPIONE, L. D. B. Livros didáticos e fonte de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONE, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004. p. 481 – 521.
- KOCH-GRUNBERG, T. **Dois anos entre os indígenas: viagens ao noroeste do Brasil**. Manaus: EDUA/FSDB, 2005.
- LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.
- PINTO, R. F. **Viagem das Idéias**. 2. ed. Manaus: Valer, 2008.



RIBEIRO, B. G. A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONE, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004. p. 197 – 216.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44 – 70.

VILLAS-BÔAS, O. **A arte dos Pajés: impressões sobre o universo espiritual do índio xinguano**. São Paulo: Globo, 2000.

WEIGEL, V. A. de M. **Escolas de branco me maloca de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

38. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DE DISCIPLINAS EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS

Maria Tereza Fernandino Evangelista
maria.fernandino@ufv.br
Universidade Federal de Viçosa

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
avalenteferenc@gmail.com
Universidade Federal de Viçosa

Na pesquisa buscou-se analisar os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem e os desdobramentos dos resultados das avaliações de disciplinas na prática pedagógica por professores de um curso de Licenciatura em Matemática. No desenvolvimento da pesquisa foi feito estudo exploratório em documentos que tratavam da avaliação de disciplinas e entrevistas com 12 professores. A análise evidenciou: a prática pedagógica dos professores apresenta elementos da racionalidade técnica; há a explicitação de lacunas relativas aos saberes pedagógicos; os professores reconhecem, parcialmente, a relevância dos resultados das avaliações de disciplinas e se utilizam, em parte, desses resultados para aprimorar sua prática pedagógica. Os dados indicam uma demanda pela problematização da atuação docente em um cenário carente de investimento na formação pedagógica dos profissionais.

Referências bibliográficas:

MANCEBO (2001); NAVES (2005); NOVAES (2011); SORDI, 2000; DIAS SOBRINHO (2008).

39. CAFÉ FILOSÓFICO NA ESCOLA

Marisa Garbellini Sensato – PUCSP – marisasensato@gmail.com
Ricardo Ishiyama Martins – PMSP – rishimar1978@yahoo.com.br

RESUMO



O presente trabalho, para a modalidade comunicação oral, insere-se no Eixo IV – Práticas Pedagógicas voltadas à Formação Humana. Consiste na apresentação de experiência realizada em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo. O projeto Café Filosófico na Escola foi criado a partir da constatação de que o nível de informação na contemporaneidade muitas vezes não é acompanhada por uma base reflexiva capaz de embasá-lo. Atendendo as prerrogativas da filosofia, o “Café Filosófico” é uma maneira de absorver temas ligados não apenas ao cotidiano da comunidade escolar como também aos fatos e fenômenos da sociedade atual. O pensamento reflexivo é a maneira para possibilitar o pensamento crítico fornecendo um alicerce no entendimento das variadas notícias que tramitam em todos os meios sociais e de comunicação. O objetivo geral do projeto foi desenvolver o pensamento reflexivo e a argumentação. Os objetivos específicos foram: incentivar a manifestação de opinião respeitando as opiniões contrárias, promover a pesquisa de atualidades, auxiliar na formação de um cidadão crítico, despertar o interesse por notícias da atualidade, incentivar a busca por informações. Os sujeitos do trabalho foram estudantes do sexto e nono ano do Ciclo Autoral. Vale citar que na rede municipal de São Paulo, o ensino fundamental está organizado em três ciclos, quais sejam, Ciclo de Alfabetização, do primeiro ao terceiro ano, Ciclo Interdisciplinar, do quarto ao sexto ano e Ciclo Autoral do sétimo ao nono ano, portanto a terminologia ensino fundamental I e ensino fundamental II não são mais utilizados, bem como a ideologia nela implícita. A secretaria municipal de educação optou por fazer a transição para o ensino fundamental de nove anos gradativamente, ocorrendo a coexistência das duas realidades na mesma escola. Desta forma, os alunos que estão matriculados nos anos finais do ciclo, ainda estão no sistema de oito anos, embora a nomenclatura tenha sido modificada. Tal coexistência só deixará de existir em dois mil e dezoito, quando as últimas turmas desta modalidade tiverem concluído o ensino fundamental. Segundo as orientações da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Diretoria de Orientação Técnica – DOT Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio, a proposta pedagógica da rede deve estar fundamentada na proposta do currículo integrador. A teoria pedagógica que orienta esta proposta de currículo integrador tem base na abordagem histórico-cultural que entende o desenvolvimento humano como condicionado pelas experiências concretas de vida e educação e, portanto, percebe a inteligência e a personalidade como neoformações condicionadas pelas vivências a partir do nascimento. (SME, 2015). O trabalho pedagógico com os estudantes do Ciclo Autoral propõe a constituição da autoria e coautoria dos alunos, que se desenvolve através de atividades que estimulem a construção do pensamento reflexivo e autônomo. Os alunos desenvolvem trabalhos autorais individuais e coletivos e finalizam o ciclo com a apresentação de Trabalhos Colaborativos Autorais, sob orientação dos professores que trabalham de forma integrada. Os conteúdos trabalhados no projeto Café Filosófico na Escola foram: princípio de filosofia, notícias atuais, temas ligados à comunidade da escola, histórico dos tópicos discutidos. O projeto político pedagógico prevê o trabalho com relação à melhoria nas condições de convivência escolar. A articulação do projeto com o projeto político pedagógico ocorreu na medida em que oportunizou um desenvolvimento das relações interpessoais a partir da discussão entre as diferentes partes. Além disso promoveu a concepção democrática no âmbito escolar a partir do momento em que os alunos são incentivados a debaterem sempre respeitando a fala e o ponto de vista dos colegas. Os procedimentos metodológicos foram: escolha de tema sugerido e votado em cada aula, uso do projetor para exibição de imagens e filmes, debates. O projeto teve grande repercussão entre os alunos, que apresentaram o desenvolvimento esperado e os objetivos foram alcançados. Foi realizado no ano de dois mil e quinze e está em sua



segunda versão, no presente ano letivo. É importante ressaltar a autoria do professor na concepção, estruturação e desenvolvimento do projeto e a possibilidade de sua realização através da relação dialógica que há na escola, que cria um ambiente estimulante à realização de ações pedagógicas inovadoras e uma cultura profissional colaborativa, fundamentada na pesquisa e no pensamento reflexivo. Acreditamos que a gestão participativa é elemento de grande importância para o desenvolvimento profissional do professor juntamente com a equipe gestora, funcionários e alunos.

40. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E COMPROMISSO SOCIAL: O REVERSO DO AVESSE DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM MINAS GERAIS

Matheus E daC.P Brasiel
Cristiane Ap. Baquim

Desde os anos 90, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem se consolidado com o “objetivo principal de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (INEP, 2015). Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência (COELHO, 2008).

Nessa lógica produtivista que foi instituída, as avaliações externas têm introduzido elementos capazes de direcionar as políticas públicas do setor educacional, provocando uma mudança de rumos na prática pedagógica, acentuando a compreensão de que a qualidade da educação pode ser melhorada se as escolas forem levadas a comparar suas medidas de proficiência entre si. Essa premissa de ranqueamento tem gerado interpretações enviesadas sobre a utilização dos índices, de quais conteúdos devem ser privilegiados, bem como feito surgir adequações artificiais para cumprir objetivos impostos pelo “estado avaliador” (OLIVEIRA, 2011) para os sistemas de ensino.

Além do Saeb, diversos estados brasileiros, como Minas Gerais com o SIMAVE/Proeb, contam com seu próprio sistema de avaliação. Buscou-se, neste trabalho, discutir sobre esse tema fazendo uma análise dos resultados das avaliações externas de matemática nas escolas públicas que oferecem os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), nas cidades que compõem a microrregião de Ubá, Zona da Mata Mineira.

Foi realizado um estudo comparativo, de natureza quali-quantitativa, dos resultados obtidos no SIMAVE/Proeb (2010, 2011 e 2012) e no SAEB/Prova Brasil (2007, 2009 e 2011). Esta pesquisa ocorreu de março de 2014 à fevereiro de 2015, e analisou dados de 17 municípios e de 42 escolas públicas que ofertam tal nível de escolaridade na região, utilizando os softwares estatísticos SPSS e EXCEL, complementando-se com a análise inferencial. Objetivou-se, também, identificar fatores intra-escolares que poderiam contribuir com os resultados auferidos nas avaliações, por isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores de algumas escolas participantes.



Assim, este estudo constou das seguintes etapas metodológicas: coleta de dados; análise descritiva com resumo dos dados; escolha de um possível modelo explicativo que auxiliasse na análise qualitativa/inferencial; e análise qualitativa. Uma importante ferramenta utilizada na realização desta pesquisa foi a estatística, que auxilia nas tentativas humanas de interpretação da realidade, principalmente para o exame de fenômenos de massa, como é o caso das avaliações externas (AFONSO, 2009).

Os dados indicaram que a microrregião adequou-se, mesmo que com medidas não convencionais (como treinamentos com uso de exercícios de reforço, provas similares, etc.), aos propósitos desse modelo de política, apresentando resultados significativos e superiores aos obtidos pelo Estado de Minas Gerais e também pelo país. Se o lado avesso das avaliações para as escolas é o resultado negativo, o reverso desse avesso não se apresentou enquanto uma afirmação do compromisso social com a educação dos alunos que atendiam, mas sim como uma adequação artificial à política impingida.

Entretanto, os dados sugeriram também que a realidade de cada escola deve ser dimensionada ao serem analisados os impactos dos resultados das avaliações na dinâmica institucional, pois as diferentes realidades escolares não são levadas em consideração pelas avaliações analisadas. Sinalizam ainda para o fato de que, no ciclo final do ensino fundamental, cujos alunos encontram-se na faixa etária dos 10 aos 13 anos, é mais difícil para a escola mantê-los motivados para a realização das avaliações. Os gestores informaram que utilizam de estratégias motivacionais (e novamente artificiais dentro do espaço escolar) para envolvê-los e levá-los a comparecer no dia da aplicação das provas, como oferecer um almoço diferenciado e sorvetes, sortear brindes (pen drives, chocolates, etc), dar pontos extras, buscar na residência, não realizar as provas na sexta-feira quando o índice de faltas é maior, dentre outros.

Assim, constata-se que essa política avaliativa centralizada tem alterado os rumos da prática pedagógica nas salas de aula, pois os professores adaptaram o seu trabalho visando atender aos objetivos das avaliações externas, quer seja por causa da pontuação que faz um ranking entre as escolas, quer seja por causa do Prêmio Produtividade, oferecido na forma de vantagem pecuniária (14^o salário) pelo Estado de Minas Gerais, de acordo com o resultado alcançado pela escola. Em concordância com o que a literatura da área tem discutido, os profissionais admitem a importância de realizarem-se avaliações externas para acompanhar e melhorar a qualidade do serviço educacional prestado, mas discordam da forma como têm sido aplicadas e os seus resultados divulgados, sem qualquer participação da comunidade escolar. Mas, o reverso do avesso é a opção pelo simulacro.

Fatores internos à escola – como formação docente, formas alternativas de organização, planejamento de ações, análises qualitativas dos relatórios, treinamento para a realização das provas, dentre outros – são determinantes para os resultados finais. Mas o estudo sugere que, para além dos esforços institucionais de adequação ao modelo avaliador, outras ações relacionadas à população historicamente excluída da escola, e que hoje se encontra excluída “dentro” das escolas, são fundamentais para implementar práticas avaliativas com qualidade e compromisso social.

Referências:

AFONSO, A.J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes padronizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.



CAEd/UFJF. SIMAVE – PROEB 2011: matemática 9º ano do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: CAEd, 2011.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Revista Ensaio. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CRESPO, A. A. Estatística fácil. São Paulo: Saraiva: 2009.

FREITAS, K. S. Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar? Módulo X. Brasília: CONSED, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SAEB. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

41. MÚSICA E PSICOLOGIA NA ESCOLA: PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO POR CONCEITOS DE ADOLESCENTES

Maura Assad Pimenta Neves
PUC-Campinas
mauraapneves@gmail.com

Vera Lúcia Trevisan de Souza
PUC-Campinas
vera.trevisan@uol.com

O presente trabalho se enquadra no Eixo I da Comunicação Oral: Práticas de Participação na escola e seus reflexos na sala de aula. Apresenta-se os resultados de uma pesquisa-intervenção cujo objetivo foi analisar de que modo a intervenção com música promove a expressão e o desenvolvimento do pensamento por conceitos de adolescentes em classes de recuperação. Adota-se como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os conceitos de Vigotski. Dessa perspectiva, compreende-se que o pensamento por conceitos é uma função psicológica superior, e como tal, só pode ser desenvolvida nas e pelas interações sociais, em um movimento dialético permanente entre social e sujeito. E neste processo, a escola ocupa um lugar privilegiado, sobretudo pelo seu papel de promoção da apropriação do legado da cultura humana pelas novas gerações, o que por sua vez favorecerá o desenvolvimento do pensamento por conceitos, ampliando as possibilidades dos adolescentes serem, estarem e agirem no mundo. Assim, o ouvir e a postura para ouvir, com foco na percepção, na atenção, na imaginação, na linguagem e na autorregulação, se encontram na base da possibilidade de desenvolvimento do pensamento por conceitos. O cenário da pesquisa é uma escola pública da rede estadual localizada no interior do estado de São Paulo. Os sujeitos foram alunos de duas classes de recuperação intensiva, do sétimo e nono anos. Para tanto, os participantes assinaram o Termo de Assentimento e seus responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu por meio da parceria entre a psicóloga-pesquisadora, a equipe gestora e três professoras. O pré-projeto lhes foi apresentado e ao longo das intervenções foi se delineando em



conjunto e tomando-se como referência os interesses dos alunos, as próximas etapas. Após o período de observação foram iniciados os encontros, os quais ocorriam semanalmente, no mesmo horário, nas aulas das professoras parceiras. Em ambas as salas os encontros foram registrados em diários de campo, gravados em áudio e transcritos. No 7º ano foram realizados 20 encontros, com atividades de ouvir e cantar músicas do repertório dos alunos e outras levadas pela psicóloga-pesquisadora. Formou-se um canto-corral e àqueles que não se interessaram por cantar realizavam outras atividades, como compor. As intervenções com esta turma foram finalizadas com o coral apresentando duas canções, *Peixinhos do Mar* e *Segue o Seco*, na própria escola. Para esta finalidade todos os alunos juntos confeccionariam um cenário. Com o 9º ano foram realizados 19 encontros cujas primeiras atividades tiveram como objetivo conhecer o interesse dos alunos por música. Conversaram sobre alguns estilos musicais e se envolveram em um debate sobre o conteúdo das letras de *funk*. Em um segundo momento, assistiram ao filme *Somos tão Jovens* para que conhecessem mais o cantor e compositor Renato Russo e pensassem a relação que sua vida tinha com as suas composições. Ouviram e discutiram as letras de algumas de suas músicas e, em especial, *Que país é esse* promoveu muitas discussões durante todo um encontro. Desta atividade derivou a proposta de compor e foram produzidas pela turma cinco composições. Como encerramento das atividades foi realizada uma coletânea para a qual cada aluno escolheu uma música e todos desenharam capas de CD, das quais duas foram votadas como capa e contracapa. Foi entregue um CD para cada aluno do 9º ano, seus professores e gestores. Solicitava-se para as duas turmas que ao final de cada encontro escrevessem sobre como havia sido o encontro para eles. Os resultados da pesquisa revelaram, a partir da análise dos dados construídos ao longo das intervenções, que a música, como materialidade, faz a mediação entre a pesquisadora, a professora e os alunos, promovendo reflexões sobre a vida cotidiana que levam à ampliação de conhecimentos, revelando sua plausibilidade para o desenvolvimento do pensamento por conceitos, bem como para a transformação de emoções e sentimentos, configurando sentidos e significados. Concluiu-se assim, que a música é uma ferramenta potente para o trabalho do psicólogo escolar e para educadores que tenham como intenção afetar os alunos de modo a promover a expressão dos mesmos, o interesse e o envolvimento pelos conteúdos escolarizados, e o conseqüente desenvolvimento para a apropriação de novos conteúdos curriculares.

Referências Bibliográficas

- Caldas, R. F. L. (2010). *Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da psicologia escolar*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (2), pp. 444-459. Obtido em 20 de agosto de 2015. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n2/v34n2a13.pdf>
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. Em Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M. (org.). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas: Editora Alínea
- Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30 (3), pp. 355-365. Obtido em 20 de setembro de 2013. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>



- Tunes, E. & Pederiva, P. L. M. (2013). *Da atividade Musical e sua Expressão Psicológica*. Curitiba: Prismas.
- Vygotsky, L.S. (1925/2001). *Psicologia da arte*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1934/2003). *Pensamento e Linguagem*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1925/2004). *Teoria e Método*. (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1925/2008). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1935/2010). Quarta aula: questão do meio na pedologia. Traduzido por Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. *Psicologia USP*, 21 (4), pp. 681-701. Obtido em 03 de março de 2015. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305126191007>
- Wazlawick, P., Camargo, D. & Maheirie, K. (2007). Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12 (1), pp. 105-113. Obtido em 14 de outubro de 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a12.pdf>

42. MEMORIAIS REFLEXIVOS COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Poyana Aparecida Roberta da Silva
IFTM Campus Uberlândia-Centro

A formação de professores têm sido tema de pesquisas, debates, discussões nos últimos anos. Os cursos de licenciatura cada dia mais esvaziados tem corroborado para repensar as práticas presente no cotidiano das salas de aulas desses cursos e seu desdobramento para a formação. Dessa forma, o curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro campus Uberlândia-Centro faz parte desse cenário. As preocupações com o perfil do profissional que queremos formar têm permeado as reuniões pedagógicas do curso e também o universo da sala de aula. Estamos num momento de oportunizar a escuta sensível de nossos alunos para compreender os motivos que os levam ao desânimo, a falta de perspectivas, até a evasão escolar. Nesse sentido, a avaliação que ora desenvolvemos no curso, continua a repetir um modelo ancorado em avaliar para classificar, para quantificar, por meio de provas e trabalhos que apenas reproduzem aquilo que fora ensinado, num processo descontextualizado e anacrônico. Dito isso, enquanto professora do curso já citado, ministrando a disciplina de Avaliação Educacional para os alunos do 6º período, percebi que era preciso repensar essas práticas e ao mesmo tempo oportunizar aos alunos momentos de reflexão, teorização, discussão para entender esse modelo de avaliação utilizado pela maioria dos professores formadores. Entendo que eles podem ser agente transformadores dessa realidade após o curso, como licenciados em computação. Assim tive a pretensão de transformar as aulas da disciplina de Avaliação Educacional em um espaço de construção, reconstrução e mudança na forma de conceber e fazer avaliação. Para alcançar esse objetivo, fiz a opção por trabalhar com Avaliação por meio dos memoriais reflexivos, pois eles me dariam o feedback mais rápido para que eu verificasse se estava no caminho certo ou se era preciso uma mudança de rota. Autores como HOFFMANN (2010), VILLAS BOAS (2014), FERNANDES (2009), VASCONCELOS (2007), FREITAS (2006), FREIRE (1992), dentre outros tornaram-se a “pedra angular” de nossas discussões e teorizações. Expressões como: avaliar para classificar, avaliar para



verificar, avaliar para atribuir notas, avaliar para fazer provas, na medida em que líamos, refletíamos e fazíamos as memórias das aulas, foram surgindo: avaliar para promover aprendizagem, avaliar para emancipar, avaliar para mediar, avaliar para conhecer, avaliar para ensinar.... e por ai em diante. No início tratar de um tema tão polêmico foi uma tarefa difícil. A realidade a qual nos circundava se divergia do paradigma de avaliação que eu enquanto professora formadora desejava que eles fossem construindo. Esbarrávamos nos modelos de avaliações que eram praticadas com eles no cotidiano do curso. Todos queriam relatar as experiências de avaliação vividas a muito tempo em sua trajetória de escolarização, ou do momento contemporâneo e nesse caso do nosso contexto. Tivemos que combinar que iríamos levar essas inquietações para sala de aula, como exemplo do quanto é urgente e necessária a mudança na forma de conceber e praticar avaliação, mas que não precisaríamos declarar o nome dos professores que faziam determinadas práticas avaliativas. Sabemos que os professores aprendem avaliar enquanto são avaliados, por isso, elegemos os memoriais reflexivos como fio condutor de nosso processo avaliativo, mas não abortamos outros instrumentos que foram essenciais nesse processo de formação. A saber: autoavaliação, avaliação por pares, trabalhos em grupo, diagnóstico, júri simulado, seminário e também a prova numa perspectiva formativa. A utilização dos memoriais reflexivos como prática de avaliação formativa no curso de Licenciatura em computação têm sido um descortinar da realidade. Muitas vezes nos esquecemos que estamos formando professores, que irão repetir as práticas vivenciadas no curso pelo qual passaram quatro anos de suas vidas. Precisamos utilizar a avaliação a serviço da aprendizagem, e não o contrário. Ler as memórias daqueles que hoje são meus alunos, tem proporcionado não apenas o repensar de minha prática como professora, mas a esperança de que possa estar germinando um novo olhar para avaliação, uma nova concepção, capaz de transformar formativamente o cotidiano das instituições escolares. Dito isso, o desafio para construir caminhos é avaliar com critérios de entendimento reflexivos, conectados, compartilhados e autônomos no processo de ensino e aprendizagem, para que a escola possa formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos. É claro: mudar o processo, os meios, os instrumentos e os fins da avaliação, talvez, implique mudanças maiores na educação, a avaliação faz mais que revelar as conquistas pessoais, porque possibilita ao professor problematizar seu trabalho e saber quando e como intervir para que as situações de ensino e aprendizagem sejam mais significativas.

Referências Bibliográficas:

- FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 8 ed. Campinas: Papirus, 2006 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Trad. RAMOS, Patricia. Porto Alegre: Artmed,
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, Editora Mediação, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- MENDES, Olenir Maria. Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006, 214f. Tese



(doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17ª ed./ São Paulo: Libertad, 2007. 133 p.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. Campinas, São Paulo, Papirus 2ªed. 2014.

43. ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA, AÇÃO E REFLEXÃO: UMA PERSPECTIVA DE ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS NA ESCOLA PÚBLICA

Raquel Souza Lobo Guzzo – rslguzzo@gmail.com

Carolina Nascimento Dias – carolina.ndias@gmail.com

Flávia de Mendonça Ribeiro – ribeiro.m.flavia@gmail.com

Jacqueline Meireles – jacmeireles@gmail.com

Laura Casagrande Leon dos Santos – laura-cls@hotmail.com

Mariana Feldmann – marianafeldmann2@gmail.com

Mariana Lemos Maia Pereira – marianalmp46@gmail.com

Soraya Sousa Gomes Teles-Silva – sorayateless@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RESUMO

O projeto ECOAR é uma proposta de ação da Psicologia na Escola voltada para o desenvolvimento de ações preventivas no enfrentamento à violência. Trata-se de uma prática psicossocial voltada para o desenvolvimento integral das crianças no cotidiano da sua escolarização, de forma a identificar indicadores de risco para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, conhecendo como são suas famílias e seus modos de vidas, a partir do desenvolvimento de programas protetivos com a participação de pais e educadores.

O cotidiano da escola pública tem sido um espaço de grandes desafios aos professores, técnicos, funcionários e estudantes, principalmente diante das distintas formas de violência que marcam as relações entre todos os presentes nesse espaço e nas comunidades onde as escolas estão inseridas. Muitas evidências demonstram que é preciso planejar conjuntamente ações para o enfrentamento das condições de trabalho dos educadores e de desenvolvimento dos estudantes diante do que pode representar a escola na vida de todas as pessoas. A violência tem preocupado a sociedade e muitos estudos tem sido realizados para o entendimento desse fenômeno e sua superação.

A violência não pode ser naturalizada, por isso, uma proposta que vise seu enfrentamento e superação é importante, especialmente quando passa a ser incluída no projeto pedagógico das escolas e envolve a participação de todos os atores desse espaço. Indicadores de violência tem se mantido fora de qualquer possibilidade de controle e, como consequência, as medidas adotadas até então para superar o problema tem se tornado inócuas para lidar com essa questão. Apesar das medidas adotadas, a violência não diminuiu. Do âmbito estritamente educativo e formativo, em que a análise de situações específicas, tais como episódios de violência, questionamentos e soluções, deveriam partir e serem propostos por aqueles que se envolvem e são diretamente responsáveis por este processo.



Os fundamentos que sustentam essa proposta são, principalmente, advindos de três fontes: a) prática psicossocial voltada para o desenvolvimento de ações preventivas, em que a prática (ação) é construída a partir do ponto de vista dos sujeitos nela envolvidos (Klaus Holzkamp); b) a compreensão psicossocial da violência (Ignácio Martín-Baró); c) e os processos emancipatórios e participativos (Paulo Freire).

Objetivos, Justificativas e Metas

O objetivo geral desse projeto é a construção de um plano para enfrentar a violência em seis escolas municipais da região noroeste de Campinas, a partir da atuação de profissionais e técnicos das instituições educativas. Um plano formulado dentro do projeto pedagógico de cada escola e que seja construído e assumido por todos os seus agentes, propondo-se a:

- Conhecer o que pensam estudantes, professores, orientadores pedagógicos, membros do Conselho das Escolas, Diretores e Vice-diretores e funcionários sobre a violência na escola.
- Identificar episódios descritos como violentos pelos participantes e analisar as categorias dos elementos por eles apontados para explicar razões e encaminhamentos aplicados em cada situação.
- Integrar as ações da escola com a rede de proteção social e as famílias.
- Propor espaços de ação e reflexão sobre os temas manifestos pelos participantes para planejamento de ações conjuntas e institucionais.
- Identificar a presença de indicadores de risco no processo de desenvolvimento de estudantes conhecendo suas famílias e modos de vida.
- Acompanhar o processo de desenvolvimento de estudantes envolvendo seu campo de relações sociais dentro e fora da escola.

Dessa forma, as metas alcançadas pelas ações propostas possibilitam a redução dos episódios de violência a partir das evidências identificadas com e pelos participantes.

Método e Estratégia de Ação

O projeto envolve ações para:

- Coleta de informações, a partir do ponto de vista dos sujeitos pela utilização de distintas formas de conversação e registros das atividades (entrevistas, diferentes tipos de atividades dirigidas em sala de aula ou grupo).
- Reflexão como uma prática para o desenvolvimento e análise da realidade em diferentes espaços de formação e contato propostos pela escola (reuniões para discussão das informações).
- Síntese dos indicadores identificados e apresentação refletida na escola (devolutivas individuais e coletivas).
- Síntese dos resultados obtidos para formular, implementar e avaliar políticas públicas educacionais para este espaço (fórum de discussão ou reuniões para apresentação das propostas de ação decorrente das sínteses formuladas).

As ações são realizadas de acordo com a especificidade e necessidade de cada escola, assim como suas demandas. Em parceria com a escola, as demandas são identificadas através de um mapeamento, a fim de conhecer a realidade, conjuntamente com a da família e comunidade. Todas as demandas levantadas e trabalhadas têm relação direta com a violência que são vivenciadas cotidianamente, como por exemplo, drogas, questões étnico-raciais, racismo, violências sexuais, sexismo, violência doméstica, bullying, entre outras. Após a caracterização da escola, o trabalho prossegue em promoção e prevenção, refletindo com os estudantes, os temas apresentados e



identificados de forma coletiva, seja em sala de aula, assembleias de classe e CPA's (Comissão Própria de Avaliação), a fim de promover, também, espaços participativos de desenvolvimento com e dos estudantes.

Com os professores, há a participação nos TDC's (Trabalho Docente Coletivo) onde são realizadas as chamadas formações uma vez por mês. A dinâmica complexa e cotidiana que se estabelece entre os sujeitos e o meio transformam-se em funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória e pensamento. Nesse sentido, dizemos que a aprendizagem, como o conteúdo destas relações cotidianas, promove desenvolvimento e não o contrário. De modo mais específico, podemos dizer que o professor é o protagonista da promoção de desenvolvimento. Ele é o responsável pela organização das atividades de ensino e de estudo e, portanto, da aprendizagem que promove o desenvolvimento. Assim, o trabalho na formação consiste em acompanhar e organizar atividades que contribuam com este processo de desenvolvimento ao longo das dimensões subjetivas dos estudantes, compreendendo como as dimensões subjetivas e psicológicas perpassam os processos de ensino e aprendizagem, na busca de ações preventivas e alternativas para o enfrentamento da realidade.

Há a presença da equipe também em conselhos de classe, momento importante da escola onde professores e gestores se reúnem e compartilham qual tipo de continuidade pode ser proposta enquanto escola às crianças e adolescentes, de acordo com as demandas apresentadas a partir de muitas perspectivas que se conversam neste espaço.

Em relação aos acompanhamentos individuais com os estudantes, estes são realizados a partir de observação nos espaços coletivos, onde através da convivência e reflexão em conjunto, é possível identificar as crianças que chamam a atenção por apresentar algumas questões que demandem acompanhamento.

Encaminhamentos

As ações desenvolvidas dentro do projeto são avaliadas por todos os atores envolvidos. São desenvolvidas formas para acompanhamento das ações e seus resultados discutidos com a escola, de forma a re-planejar ações para os próximos períodos, visando concretizar o objetivo de enfrentamento à violência e demais adversidades. Busca-se parcerias com os centros de saúde, centros de referência e a rede de proteção quando necessário, uma vez que é necessário o trabalho interdisciplinar entre os serviços e instituições nos quais as crianças transitam, estabelecendo relações, contatos e trocas.

A atuação aqui é em uma perspectiva crítica que compreende a realidade da escola e da comunidade, desenvolvendo estratégias potencializadoras e fortalecedoras para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, em conjunto com a gestão e toda a equipe técnica da escola.

44. NOVOS FORMATOS DE OFERECIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. PROJETO EJA-VIRACOPOS SOB O OLHAR DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA.

Robson Alexandre de Moraes
Mestrando em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de
Campinas

Orientador Pedagógico da EMEF Maria Pavanatti Fávares
robson.quarupe@gmail.com



Objetivos: Apresentar relatos das experiências obtidas no primeiro ano de desenvolvimento do Projeto Piloto EJA – Viracopos, com turmas descentralizadas vinculadas à Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Pavanatti Fávaro, traçando um histórico desde a demanda por estudos de novos formatos para a oferta desta modalidade, dado os resultados do formato até então oferecido pela Rede Municipal de Ensino de Campinas até a avaliação do primeiro ano de implementação da proposta, sob o olhar da Orientação Pedagógica.

Desenvolvimento: De acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394 de 1996, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. É necessário, porém, concebê-la em dimensões que vão para além da simples oferta de vagas para aqueles que, por diferentes motivos, não concluíram a escolaridade básica na idade adequada. Por isso, pensar a EJA, passa por enfrentar o desafio de resgatar compromissos históricos da sociedade brasileira para com a parcela da população que não teve acesso a escola, de maneira a contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas pela Constituição Federal inclusive.

A EJA tem como uma de suas características fundamentais um perfil de grande heterogeneidade. Os alunos chegam à EJA em diferentes momentos da vida, quer nos últimos anos, quer como pessoas adultas, inseridas no mercado de trabalho ou em busca de oportunidades que possibilitem ascensão profissional. Em qualquer um dos casos, por razões diversas, há dificuldades de acesso e permanência nos cursos de EJA, dados os elevados índices de retenção e, sobretudo, evasão, apresentados por essa modalidade. Da mesma forma, há grande preocupação com atendimento da demanda reprimida, Em Campinas, por exemplo, dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) no ano de 2014 apontam um total de 200.597 eleitores acima de 16 anos não concluíram o Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas tem construído sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos desde a década de 1980. Ao longo deste período, sempre houve uma preocupação em relação a oferta da EJA, dados os exemplos de implementação do sistema semimodular e das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo.

O DEPE – Departamento Pedagógico – da Secretaria Municipal de Educação, instituiu em maio de 2014 a “Comissão de Estudos sobre a Política Educacional de EJA Anos Finais e Anos Iniciais”, que teve como uma de suas atribuições “Fazer indicativos para a SME/FUMEC em relação às modificações que devem ser realizadas, com fins de potencializar o atendimento quantitativo e qualitativo dos alunos de EJA, promovendo o acesso e permanência com a aprendizagem significativa voltada à formação integral”.

Essa demanda surgiu de diferentes indicativos: os elevados índices de retenção e evasão apresentados nos processos de Avaliação Institucional das escolas que oferecem essa modalidade, as inúmeras propostas por flexibilização de tempos e espaços escolares para que o curso pudesse tornar-se mais atrativo para os jovens e adultos e os estudos preliminares do Grupo de Formação – GF – de EJA, que apontaram para a necessidade de pensar em alternativas para a EJA no município, vistas iniciativas diversas em vários locais do país.

Durante os meses de junho a dezembro de 2014 a Comissão estudou inúmeros documentos, tanto da Rede Municipal como de outras redes, trabalhando de forma a realizar indicativos para novas formas de se organizar curricular e pedagogicamente a



EJA no município, preservando os princípios construídos historicamente até então pelos profissionais da Rede que atuam nessa modalidade, assim como das Diretrizes Curriculares do Município para a Educação de Jovens e Adultos (CAMPINAS, 2013).

Todo o processo resultou no documento RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE A POLÍTICA DE EJA – ANOS FINAIS, 2014, que propõe diversos indicativos, como reorganização do tempo presencial dos alunos, com aulas de “tutoria” e propostas de atividades não presenciais, assim como a reorganização curricular do curso, com a composição de Áreas do Conhecimento, trabalhos por projetos, dentre outras estratégias interdisciplinares, apontando a necessidade de temos pedagógicos para o planejamento coletivo dos professores e para a formação continuada.

Resultados Parciais: Paralelamente a esse estudo, a Secretaria Municipal de Educação estreitou laços com o CEDEx – Viracopos (Centro de Excelência da Aeroportos Brasil – Viracopos), no sentido de atender a um pedido deste setor, em ampliar a oferta de atendimento para EJA, pois já haviam turmas dos anos iniciais funcionando dentro da estrutura do Aeroporto de Viracopos, destinados à comunidade aeroportuária.

Tendo um local para realizar o projeto e os indicativos da comissão, o Núcleo de EJA da Coordenadoria de Educação Básica – CEB – elaborou o documento “Novos formatos de oferecimento da Educação de Jovens e Adultos: uma proposta em construção no município de Campinas”, apontando para a realização de um Projeto Piloto em Viracopos, a partir da criação de turmas descentralizadas de EJA Anos Finais, vinculadas à EMEF Maria Pavanatti Fávoro, destinadas a atender os trabalhadores do Aeroporto Viracopos.

Entre março e dezembro de 2015, por dois semestres, funcionaram três turmas dessa modalidade em um formato diferenciado, atendendo aos indicativos do relatório da comissão.

A Orientação Pedagógica, a cargo da escola sede, acompanhou o processo e sistematizou os resultados, em parceria com os Coordenadores Pedagógicos do Núcleo de EJA da CEB.

As experiências desenvolvidas, que abrangem diferentes formatos de organização dos tempos pedagógicos para os professores, atividades não-presenciais para os alunos, organização pedagógica em eixos de trabalho e aulas em dupla docência, mostraram-se potentes para realizar novos indicativos para a Rede. A incorporação de princípios implementados inicialmente nas Escolas de Educação Integral do município, como o Tempo Docente Entre os Pares – TDEP, também demandou uma nova forma de pensar a atuação protagônica e autoral do Professor, sob mediação da Orientação Pedagógica.

No entanto, há de se considerar que a sobrecarga para a Escola e, especialmente, para a Orientação Pedagógica, que acompanhou a implementação das novas turmas, em formato diferente do ofertado pela Rede, tendo que evoluir conjuntamente com a proposta em curso, pensando e agindo concomitantemente ao processo.

Apontamentos positivos e que remanam novos estudos foram feitos ao final do segundo semestre letivo, de maneira a indicar a continuidade do projeto ainda como piloto, sem implementar – por hora – nenhuma alteração nos modelos já existentes na Rede Municipal de Ensino de Campinas mas considerando a composição de uma nova comissão de trabalho, para a sistematização dos resultados e experiências.

Referências Bibliográficas:



05 e 06 de maio de 2016

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DLG/DLG186-2008.htm>

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11 de 5 de julho de 2000. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Operacionais para a educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2010a.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010b.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, 5 de agosto de 2013.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/ Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. Campinas, SP, 2013.

_____. Decreto nº 18.242, de 24 de janeiro de 2014, que Dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de educação Integral (EEI) da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas e dá outras providências. Projeto Piloto para a escola de Educação Integral: Uma proposta em construção no município de Campinas, 2014.

_____. Projeto Piloto: “Novos formatos de oferecimento da Educação de Jovens e Adultos: uma proposta em construção no município de Campinas”. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Coordenadoria de Educação Básica. Campinas, SP, 2015.

COELHO, Ana Maria Simões; EITERE, Carmen Lucia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. - 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



45. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA FORMATIVA

Thaís Cristina Rades- thais.rades@hotmail.com- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)- Governo do Estado de São Paulo (SEE-SP)
Nelson Antonio Simão Gimenes- ngimenes@fcc.org.br- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Fundação Carlos Chagas (FCC)

Esta pesquisa parte de uma demanda da prática profissional do professor de Educação Física de escola da rede pública estadual paulista, que é avaliação da aprendizagem em turmas de alunos do Ensino Médio, e tem como objetivo propor estratégias para realizá-la. No processo de elaboração da proposta utilizou-se como base intervenções pedagógicas da prática profissional da pesquisadora, bem como o aporte teórico em Educação Física e avaliação da aprendizagem. Iniciou-se com os estudos a respeito das concepções pedagógicas de Educação Física, numa perspectiva histórica e dos documentos oficiais que a instituem como disciplina escolar, e se adotou o paradigma crítico-emancipatório. No tocante aos conceitos sobre avaliação da aprendizagem, assumiu-se a de intenção formativa proposta por Charles Hadji como aquela orientadora para construção da proposta. Foram definidos dois tipos de intervenções pedagógicas em Educação Física: as eminentemente de quadra e as para além da quadra de aula, na medida em que uma prima pelas práticas corporais da cultura de movimento, e a outra perpassa os conceitos advindos destas práticas, mas não necessariamente prevê ações de prática corporal. Na proposta construída inferiu-se que a avaliação é um processo de tomada de decisão e, para isso, faz-se necessário o conhecimento da Proposta Político Pedagógica da escola, o perfil da turma de alunos, os recursos materiais disponíveis, para construir as intervenções pedagógicas específicas desta disciplina, bem como sua avaliação. Foram apresentados registros e rubricas orientadoras para o acompanhamento da aprendizagem e feedback aos alunos. Após a elaboração inicial da proposta, e com a finalidade de aprimorar e aproximá-la da realidade do fazer do professor de Educação Física, foram entrevistados sete professores, três individualmente e outros quatro em grupo, questionando-os a respeito da viabilidade e utilidade da proposta elaborada, coletando dados para reflexão e alterações pertinentes. Com isso, apresentou-se uma proposta de estratégias de avaliação da aprendizagem em Educação Física no Ensino Médio, entendendo que este fazer do professor está ligado a um planejamento maior que inclui suas concepções pedagógicas, as especificidades da escola em que atua e de seus alunos, bem como o entendimento do que se quer formar, colocando o professor numa relação de parceria com seus alunos a fim de atingirem um objetivo.

Referências Bibliográficas

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, 2005. Acesso em: 02/03/2014

BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Resolução nº 4, d 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866>. Acesso em: 30.12.2014

Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). V.1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em:



- http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 27.12.2015.
- BRATIFISCHE, Sandra Ap. Avaliação em Educação Física: um desafio. Maringá. Revista da Educação Física/UEM. Vol.14, n.2, p. 21-31, 2 sem. 2003. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3466> Acesso em 18.04.2014
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.28, n.2, 2007, p. 21-37. <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>. Acesso em 02/03/2014
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 20015.
- DAOLIO, Jocimar. Da Cultura do corpo. Campinas, SP: Papirus, 2010 – (Coleção Corpo e Motricidade)
- DARIDO, Suraya C. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 5., 1999, São Paulo. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, 1999. p. 50-66. Disponível em <http://boletimef.org/biblioteca/598/a-avaliacao-em-educacao-fisica-escolar-das-abordagens-a-pratica-pedagogica>. Acesso em 26/11/2014.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/ 2003, nº 24. P. 40-52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>. Acesso em 19/05/2015.
- DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem: Revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza P (org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Trad. Patrícia C. Ramos- Porto Alegre: ARTMED Editora, 2005.
- _____. A avaliação, regras do jogo. Portugal, Porto Editora, 2003.
- _____. Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como? (Visando um ensino com orientação construtiva). Pinhais: Editora Melo, 2011.
- LUDKE, Menga; André, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAUAD, Juçara Maciel. Avaliação em Educação Física escolar: relato de uma experiência. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.
- MATSUMOTO, Marina Hisa. Avaliação e educação física escolar : práticas cotidianas de professores da rede pública do Estado de São Paulo . – Campinas, SP [s.n.], 2014.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias- São Paulo: SEE, 2010.
- _____. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. Coord. Maria Inês Fini- São Paulo: SEE, 2008.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. Est. Aval. Educ., São Paulo, n.22 p. 101-118, jul./dez. 2000.



<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1081/1081.pdf>. Acesso em 27.12.2015.

VIANNA, Heraldo M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo (69): 40-7; maio 1989. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1139/1143>. Acesso em 27.12.2015.

_____. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. Est. Aval. Educ., São Paulo, n.2, p. 99-118, 1990. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1126/1126.pdf>. Acesso em 14 de setembro de 2015.

46.OS PROCESSOS CRIATIVOS E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

Vera Lúcia Trevisan de Souza, vera.trevisan@uol.com.br, PUC-Campinas

Juliana Soares de Jesus, julianajs@gmail.com, PUC-Campinas

Luciana Miyuki Takara, miyuki.luciana@gmail.com, PUC-Campinas

Fernanda Pereira Medeiros, fernandapereiramedeiros@gmail.com, PUC-Campinas

O grupo Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas (PROSPED) tem investido em aproximações aos diversos atores que constituem as instituições escolares. Entre os principais objetivos que norteiam essas aproximações estão 1) a promoção do desenvolvimento dos sujeitos, por meio da promoção de espaços favorecedores de diálogo, reflexão, expressão, valorização da diversidade e ampliação da percepção sobre as condições de trabalho, 2) valorização e ampliação de ações que envolvam o coletivo e 3) potencializar o uso da arte como materialidade que favorece a expressão e elaboração de afetos (Dugnani, 2016). Sustentado por essas diretrizes, este estudo, indicado ao Eixo I – Práticas de Participação na escola e seus reflexos na sala de aula, é um recorte de uma prática realizada numa dissertação de mestrado (Jesus, 2015) e tem como objetivo compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores promovidas pelo processo criativo, norteado pela apreciação e produção de fotografias, em crianças que frequentaram uma sala de recuperação de uma escola pública. Ancoradas em pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que o desenvolvimento do psiquismo se constitui num movimento permanente e dialético promovido pelas interações sociais estabelecidas. De acordo com essa perspectiva, é pela apropriação dos signos da cultura e do social que as funções psicológicas concorrem e, interfuncionalmente, se imbricam, se entrelaçam e avançam nas superações, consolidando o desenvolvimento humano (Vigotski, 1931/1995). O homem é, portanto, um ser ativo e, se por um lado, a linguagem e o outro são indispensáveis para a mediação, apreensão e significação do mundo, pelo outro, existe um sujeito que participa e configura sentidos e significados a sua realidade. Os processos criativos, por sua vez, derivam da apropriação de elementos e de instrumentos da cultura que se reconfiguram em novas combinações mediados pela imaginação. (Vigotski, 1930/2014). Assim, o ato criador não se restringe à área de artes, permeando toda atividade humana dentro da cultura. Para Manguel (2001), a constituição do ser humano compreende não só palavras como também imagens e, ao mesmo tempo em



que as imagens congelam um instante e originam uma história, a história dá origem a uma imagem. Sontag (2004) afirma que existem em nossa volta muitas imagens que alteram as condições de compreensão do mundo, visto que a cada novo código visual, ampliam-se as ideias e constituem-se novos modos de acessar e agir na realidade. A partir do momento em que o homem cria, o produto de sua imaginação passa a pertencer à realidade externa, intervindo nela e podendo ser apropriada por outros sujeitos. A criação, portanto, promove o desenvolvimento do psiquismo por incitar a elaboração de novos nexos entre funções psicológicas como a percepção e a imaginação e por possibilitar a materialização de sentidos e de significados, e, é possível acessar e compreender os interesses, motivos, e percepção de mundo do autor (Ostrower, 1977). Sustentada por essas compreensões, realizamos uma pesquisa participante de característica interventiva que teve como procedimento atividades de contação e escrita de histórias baseadas nas fotografias capturadas. Essas fotografias, no entanto, tinham como tema e norteador da criação das imagens ditados populares permeados por metáforas. Cerca de 30 alunos de uma escola municipal do interior de São Paulo foram sujeitos e participaram de encontros semanais durante um ano letivo. Os encontros foram gravados em áudio e transcritos. Os resultados indicam que o uso dessa estratégia possibilitou a ampliação da formação de conceitos, da imaginação, novas configurações dos sentidos da escrita, da leitura e observação além de vivências que promoveram uma nova forma de perceber a si e o mundo. Concluímos que a fotografia, bem como as múltiplas linguagens artísticas, pode se configurar enquanto estratégia mediadora que promove o desenvolvimento do psiquismo, uma vez que pela imagem foi possível a reconfiguração dos modos de perceber e significar os signos presentes no contexto e, dialeticamente, auxiliou na autorregulação da conduta dos sujeitos envolvidos.

Dugnani, L. A. C. (2016). Aspectos constitutivos dos sujeitos que exercem a gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela arte. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Jesus, J.S. (2015). Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da Psicologia Escolar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Manguel, A. (2001). Lendo imagens: uma história de amor e ódio. Traduzido por Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Claudia Strauch (5ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Ostrower, F. (1977). Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes.

Sontag, S. (2004). Sobre fotografia. Traduzido por Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras.

Vigotski, L. S. (1930/2014). Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (1931/1995). Tomo III – Obras escogidas (Incluye Problemas del desarrollo de la psique). Madri: Visor Distribuciones.

47. A FALA E A ESCUTA NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Vera Lúcia Trevisan de Souza, vera.trevisan@uol.com.br, PUC-Campinas



Guilherme Siqueira Arinelli, gsarinelli@gmail.com, PUC-Campinas
Juliana Soares de Jesus, julianajs@gmail.com, PUC-Campinas

Os trabalhos de pesquisa e intervenção do grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), desenvolvidos há mais de cinco anos em uma mesma instituição da rede pública municipal de ensino de Campinas, com os diversos atores que compõem o contexto escolar indicaram a necessidade do aprofundamento de estudos da psicologia sobre o papel mediador da linguagem no desenvolvimento do psiquismo (Souza, 2011). Este trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica e parte integrante de um estudo maior, intitulado “A dimensão afetiva nas interações de práticas educativas: o papel da linguagem na promoção do desenvolvimento”, desenvolvido pelo presente grupo de pesquisa. A partir disso, compreende-se que o estudo em questão localiza-se no “Eixo I – Práticas de participação na escola e seus reflexos na sala de aula”.

Como aporte teórico-metodológico adotou-se os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os conceitos de Lev Semionovitch Vigotski. Assim, é necessário, como ponto de partida, apresentar a concepção de Vigotski acerca das origens sociais da linguagem e do pensamento que promovem o desenvolvimento humano. Para este autor, o homem não nasce humano, mas hominiza-se no decorrer de seu desenvolvimento por meio das interações entre o social e o sujeito. Em um movimento dialético permanente, ambos se imbricam de tal modo que é muito difícil determinar em que medida o social constitui o sujeito e em que medida o sujeito constitui o social (Vigotski, 2011). Daí decorre a afirmação do autor de que o meio não é fator de desenvolvimento, mas a própria fonte neste processo de constituição (Vigotski, 2004). Para tanto, destaca-se a importância da cultura no desenvolvimento psicológico do sujeito, afirmando que tais processos não poderiam ser tratados como objetos, ou ainda, como eventos estáveis, inatos e fixos (Palangana, 1998).

É possível compreender, nas discussões de Vigotski sobre os conceitos de pensamento e linguagem, que estas são funções essencialmente humanas, ou ainda, funções psicológicas superiores, que se desenvolvem socialmente na interação dialética entre o homem e o meio ao qual este pertence. Os processos de fala e escuta, estabelecidos ao longo da vida do sujeito, representam a possibilidade de desenvolvimento do psiquismo, que os constitui e ao mesmo tempo constituem o outro (Vigotski, 2011). Reside aí a ideia de que a fala e a escuta são instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento do psiquismo humano.

Diante dessa importância, buscamos compreender e analisar de que forma a fala e a escuta são abordadas em pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação stricto sensu e em artigos científicos da área da Psicologia e Educação. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico dos últimos cinco anos sobre o tema da interação em contexto escolar. A investigação resultou em uma análise de resumos de dezessete (17) trabalhos, entre dissertações e teses, além de dez (10) artigos científicos. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados os sites de busca do Banco de Teses da Capes, para trabalhos de mestrado e doutorado; e BVSpsi e Scielo, para a busca de artigos científicos.

Os resultados indicaram que há um interesse recente de se ampliar a discussão sobre a temática, o que se justifica através da constatação de um maior número de dissertações de mestrado. Contudo, os trabalhos identificados demonstram um movimento de enfoque na interação de determinados atores do contexto escolar, não



oferecendo subsídio às práticas profissionais de educadores e outros especialistas. As pesquisas identificadas não aparentam investir efetivamente na promoção da fala e da escuta entre alunos, professores e gestão, promovendo o desenvolvimento destes sujeitos. Portanto, ao se analisar e discutir como este tema foi tratado em tais pesquisas, o estudo revelou que os trabalhos que investigavam essa temática a apresentavam por um viés da falta, buscando-a promover naqueles que, devido a alguma deficiência física ou neurológica, não haviam avançado no seu desenvolvimento.

Referências

Palangana, I. C. (1998). *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a Relevância Social*. 2ªEd. São Paulo: Plexus.

Souza, V. L. T. (2011). *A dimensão afetiva nas interações de práticas educativas: o papel da linguagem na promoção do desenvolvimento*. Projeto de pesquisa, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Vigotski, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem* (N. Dória, Trad.). In: *Marxists Internet Archive*. São Paulo: MIA (Obra original publicada em 1930).

Vigotski, L. S. (2011) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

48. NÓS, FORMADORES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA, E A FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Waléria de Jesus Barbosa Soares
walleria_soares@hotmail.com
Universidade Estadual de Campinas
Carlos André Bogéa Pereira
andre.boega@hotmail.com
Universidade São Francisco

Resumo:

Muitos professores costumam questionar a relevância das avaliações em larga escala aplicadas no Brasil aos alunos e alunas da Educação Básica. Seus principais pré(conceitos), às vezes, surgem do desconhecimento sobre o método e a metodologia que estão por trás dessas avaliações. A partir desse contexto, a Rede Municipal de Educação de São Luís, ofereceu formações continuadas, durante os anos de 2007 e 2009, aos professores do Ensino Fundamental, que buscava desmistificar avaliações como Saeb e Prova Brasil, além da própria Avaliação de Aprendizagem da Rede. O objetivo deste trabalho é apresentar a nossa experiência, enquanto formadores de professores que ensinam matemática, dentro desses espaços constituídos como Formações Continuadas sobre a Avaliação de Aprendizagem na Rede Municipal de Educação de São Luís, Estado do Maranhão. A nossa metodologia é qualitativa e parte de nossas próprias narrativas sobre o processo de formação em destaque, onde apresentaremos os objetivos dos encontros, a metodologia utilizada (que tinha ênfase na metodologia do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica -, quanto à elaboração, aplicação e tabulação de itens que buscavam verificar o desenvolvimento das habilidades matemáticas dos alunos) e análise dos resultados obtidos. Na escrita e



análise de nossas narrativas, estaremos embasados em Demo (2002), Perrenoud (2001), Vasconcelos (1995) e Zabala (1998), principais aportes que sustentam a Proposta Curricular construída pela Rede e que era considerada durante o processo formativo. Como resultados, temos que, o conhecimento adquirido e colocado em prática pelos professores durante as formações continuadas foram fatores relevantes que contribuíram para o aumento dos resultados da Prova Brasil das escolas envolvidas, da Avaliação de aprendizagem da Rede, além do próprio IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - no Estado, nos anos em que aconteceram as formações. Concluímos que, o conhecimento é ponto primordial na discussão para a desmistificação das avaliações escolares que utilizam as questões de múltipla escolha como instrumento avaliativo. Constatamos que, considerando todas as questões abordadas e o caráter formativo que o processo de avaliação possui, caminhamos para consolidar o trabalho coletivo que refletiu diretamente no trabalho docente e na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formação Continuada. Avaliação. Matemática.

Referências Bibliográficas

DEMO, Pedro. Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo: Saraiva, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELOS, C. S. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

49. INFORMAFRICATIVOS: A TEMÁTICA DAS AFRICANIDADES AVALIANDO A ESCOLA PÚBLICA.

Wilson Queiroz
wilsonq10639@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Campinas – São Paulo
EMEF Oziel Alves Pereira

Tomar o desafio de olhar para escola e problematizar a quase inexistência de referenciais teóricos e práticos para poder dialogar sobre a educação em africanidades, termo utilizado aqui para dialogar sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira, é o que me mobiliza neste trabalho em diálogo com o eixo IV - Práticas Pedagógicas voltada para a Formação Humana. Desde quando comecei a trabalhar com a temática das africanidades, de forma mais fundamentada e cotidiana no ano de 2002, quando da viabilização e criação do Programa MIPID- Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade, e cuja parte desse processo sistematizei através da dissertação de mestrado: De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 2003 a 2007, que venho procurando pretextos para dialogar sobre o universo que abrange essa temática em diálogo com a lei 10639/03 e os desdobramentos gerados pela mesma.



Inúmeras são as questões que poderia apresentar para esta comunicação e que movimentaria importantes e necessários diálogos para que poder avaliar qual e como tem se dado a formação humana no sentido de busca de fundamentos e princípios que norteiam o conhecimento em africanidades. Lanço neste momento a seguinte questão: Quando será possível avaliar a educação pela omissão e invisibilização do conhecimento sobre africanidades?

Tomando essa questão, penso em apresentar as construções que vem sendo de alguma maneira desvelada e tornada públicas em diversas ocasiões e espaços, em especial de educação e a partir de elaboração de práticas pedagógicas. O diálogo apresentado é uma ampliação ou desdobramento das aprendizagens e sistematizado parte na dissertação de mestrado, e também dos diálogos que continuados com diversos segmentos do Movimento Negro do Brasil em sua multiplicidade, passando pelas questões teóricas e metodológicas na universidade, mas especificamente no GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada e atravessando o processo de elaboração de práticas pedagógicas efetivas e cotidianas nas escolas da rede municipal. Nesta perspectiva o título desta apresentação, busca apontar através de uma publicação surgida e mantida na EMEF Oziel Alves Pereira, os Informafricativos, desdobramentos possíveis de uma prática de reflexão em construção e de viabilização de parâmetros e diálogos com os estudantes, profissionais da escola e comunidade.

O Informafricativo é uma publicação periódica, nascida de um episódio de racismo ocorrido com um estudante da Educação de Jovens e Adultos da unidade, que procurou na escola orientação e possibilidades de resolução deste problema no seu local de trabalho. A partir desse episódio, fomos buscando maneira de aprimorar a abordagem e produção de materiais que dessem conta de apontar caminhos para aprimoramento deste aprendizado. Inicialmente bimestral, atualmente mensal, impresso no formato de informativo, onde temos a pretensão e desafio de pontuar a cada edição, questões teóricas da temática, reflexões de estudantes professoras e funcionárias da escola sobre as suas aprendizagens e conhecimento sobre a temática.

Há também a intencionalidade de que seja pedagógico, escolar e independente em relação à forma e modo de funcionamento, tendo esse uma formatação que valoriza e busca o fortalecimento dos estudantes para compreensão das especificidades da apropriação da cultura e da escrita como instrumentos de luta e fortalecimento da cidadania. São quatro anos específicos com a elaboração desse material, chegando a edição 30 no mês de março de 2016 e tendo já tematizado, questões como personalidades negras, cabelo e cor da pele, questões de gênero, racismo, preconceito, religiosidade, melanina, países africanos, movimento negro, dentre outros aspectos.

Em tempos de avaliações e controles cada vez mais intimidadores da criatividade e transgressões, é importante ressaltar que a publicação foi selecionada entre as 30 melhores experiências de trabalho com a temática em todo o Brasil, no ano de 2015, envolvendo cerca de aproximadamente 640 experiências em todo o Brasil, em processo de avaliação referendado pelo Ministério da Educação, em parceria com o CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, o que nos compromete a pensar em o quanto ainda temos que avançar e como corresponder cada vez mais com o processo de construção de uma educação de qualidade social, que efetivo o respeito à diversidade étnica, cultural, social e de gênero em suas especificidades e universalidades.

O propósito de inserir cotidianamente o trabalho com africanidades na educação possibilitou que fosse pensado de diversas maneiras inúmeros trabalhos que mobilizem e desconstrua os aspectos racistas naturalizados em larga escala na escola e nas suas práticas cotidianas, dentre eles e os mais evidentes estão o silenciamento e a negação do



racismo e da necessidade de diálogo sobre tais aspectos. Ao analisarmos a escola, ou conforme aponta o tema deste seminário, há necessidade de pensar e apresentar quais instrumentos se fará presentes para compreender o impacto do racismo, da invisibilidade da temática na escola e seu impacto com o processo de avaliação, inclusive podendo se deparar com a possibilidade de historicamente o processo de sobrevivência da cultura africana e afro brasileira, não se permitir enquadrar nos padrões racistas e antidemocráticos da história do Brasil.

Para além de enquadrar é preciso problematizar quais os instrumentos que estão por serem pensados e elaborados para que ao avaliar a escola possamos ser aprovados pelo olhar dos movimentos sociais e negros, pela História da África e Afro Brasileira, como instrumentos válidos e que represente no vigor que a temática exige a busca por superar o racismo e todas as seqüelas produzidas e reproduzidas na escola, na sociedade e na vida de cada pessoa. Nesta busca, autores como: Walter Benjamim, Corinta Geraldi, Wanderley Geraldi, Paulo Freire, Bakhtin, Carlos Moore, Henrique Cunha Junior, Boaventura de Souza Santos, Petronilha Beatriz Gonçalves, dentre outros, potencializam reflexões e possibilidades de pensar, fazer, corrigir, analisar, avaliar e qualificar socialmente a educação em diálogo com as práticas em africanidades.



SEMINÁRIO - AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA QUALIDADE SOCIAL - Posters

1. A FORMAÇÃO DOCENTE, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Adelina Braga Matsuda – E.E. Fulvio Abramo – D.E. Leste 3
adelinamatsuda@gmail.com

Objetivos

Apresentar uma proposta de grupo colaborativo, numa escola da rede pública estadual, situada na Cidade Tiradentes (zona leste da cidade de São Paulo) para a construção coletiva de ações que buscam reconhecer e validar as necessidades formativas dos sujeitos envolvidos.

Desenvolvimento

A iniciativa para a criação deste grupo surgiu, a partir das discussões realizadas com os alunos do Mestrado Profissional Formação de Formadores da PUC/SP, juntamente com a Professora Laurizete Ferragut Passos, em sua disciplina eletiva: Grupo Investigativo no Interior das Escolas.

Nas reflexões e leituras realizadas na disciplina, fomos instigados a construir uma proposta reflexiva de intervenção, em nosso espaço de atuação, para que pensássemos nas reais necessidades dos sujeitos que poderiam estar envolvidos nesse processo. Assim, organizamos uma ação que atendesse aos coordenadores pedagógicos e diretores, inicialmente, como uns dos principais agentes de formação docente. Posteriormente, pensamos num plano de ação em que pudéssemos criar, no espaço ao qual lecionávamos, um Grupo Colaborativo. Nesse sentido, buscamos parcerias e, a partir de então pensamos nos dias e horários em que pudéssemos propor encontros presenciais com os sujeitos mencionados anteriormente. Combinamos que organizaríamos 6 encontros. O primeiro marcado para o dia 11 de setembro e o último para o dia 27 de novembro. Todos aconteceriam das 19h às 22h.

Assim, com as datas, previamente estabelecidas, solicitamos ao Diretor da Unidade Escolar, à qual atuávamos, que nos cedesse uma sala de aula do espaço escolar, bem como, os equipamentos de áudio e som. A solicitação foi muito bem recepcionada pelo Diretor da U.E. que, gentilmente, cedeu o espaço e os equipamentos necessários. Logo em seguida, já contávamos com os participantes: 1 Coordenadora Pedagógica atuante na Escola à qual atuamos como professoras (Escola X), 1 Coordenadora Pedagógica aposentada que já atuou nessa mesma escola, mas que atualmente não desenvolve nenhuma atividade vinculada à educação, 2 Vice-diretoras da mesma U.E., 2 Diretores, sendo uma de Centro de Educação Infantil e 3 professores, sendo uma PEB I atuante da Escola X, 1 PEB II de uma escola vizinha (Escola Y) e 1 PEB II da (Escola Z). Os nomes das devidas U.E. foram preservados.



Como os encontros aconteciam, quinzenalmente, com apenas três horas de duração, tempo pequeno para tantas necessidades, partimos da premissa da escuta ativa das demandas de cada um dos envolvidos e articulação teórica das necessidades para a busca de uma discussão em que pudéssemos não trazer respostas prontas, mas aprender juntos, cada um colaborando com a sua experiência.

Discutimos, inicialmente, o contexto de grupos colaborativos e, nesse sentido, buscamos referências consistentes. Damiani (2008), foi de suma relevância para uma compreensão, apoiada na revisão de literatura, sobre a conceitualização de grupos colaborativos na escola.

Também, nos debruçamos sobre Terzi (2008) a partir da sua proposta de aprendizagem, por meio de grupos. Como estamos nos referindo à formação continuada docente, alguns pressupostos foram levados em consideração: Formar para quê? Formar para quem? Formar onde? Formar sob quais condições? A formação deverá ocupar um espaço de significado para o formador ou para o “formado” ou aquele em processo de formação?

Ao refletir sobre o processo de formação de um sujeito adulto, sobretudo, professor, muitas coisas devem ser levadas em consideração: a interação deste com outros, com experiências colocadas em evidência, a sua formação, enquanto ser humano e, para tanto, a exploração de sua memória, subjetividade, metacognição e saberes da docência (Placco e Trevisan 2006).

Nos demais encontros focamos nosso olhar para um aspecto escolhido pelos envolvidos que, no caso daquele grupo, era a garantia da formação, qualitativa, dos professores. Os gestores, sobretudo, a equipe pedagógica sentia a necessidade de implementar uma ação formativa significativa ao contexto escolar e aos professores envolvidos. Os professores, por sua vez, também sentiam a necessidade de uma formação que atendesse às suas reais necessidades.

Principais Resultados

Diante de todas as necessidades apontadas pelos envolvidos tivemos de priorizar algumas ações, dado ao pouco tempo de encontro. Partimos da premissa apontada por Tardif (2010) e buscamos compreender os nossos saberes e a relevância deles para a nossa prática cotidiana.

Como este trabalho não é resultado de uma pesquisa e, portanto, a ação não tinha encaminhamentos que culminassem num levantamento de dados para análise, os nossos resultados mostram-se a partir das práticas refletidas pelos sujeitos. Numa das avaliações organizadas para todos os participantes, de modo a sistematizar o quanto a ação foi válida para a autoformação, identificamos que o registro e o exercício do planejamento coletivo foram os mais significativos para uma mudança de prática.

A vice-diretora e CP (Coordenadora Pedagógica) da escola X relatam que, após as discussões do grupo, compreenderam a necessidade de um planejamento gestor para que não fossem “devoradas” pelas demandas cotidianas da escola e apontam exemplos de situações em que isso passou a ocorrer.

Conclusões

Acreditamos num espaço de formação que promova o exercício da reflexão. Um espaço que seja significativo às necessidades docentes para que, de fato, tenhamos salas de aulas providas de ações que culminem na aprendizagem dos sujeitos envolvidos. O que temos visto, sobretudo, no que tange à formação continuada, desenvolvida nos espaços escolares, são ações centralizadas e verticalizadas em que o professor é apenas



um agente executor de políticas públicas que, na sua maioria, não convergem com a realidade local desses sujeitos. Com isso, as formações ocorridas “in loco” que muito poderiam culminar numa prática contextualizada de aprendizagem, tal como nos indica Nóvoa, recaem, na maioria das vezes, numa prática frustrante e desgastante à prática docente.

Referências

CLEIDE, do Amaral. Processo de aprender a estudar em grupo de educadores. In: PLACCO, V. M. N. de S., ALMEIDA L. R. (orgs.). O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação. São Paulo, Loyola, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar, n. 31. Curitiba, 2008.

PLACCO, Vera Maria de Nigro Souza. TREVISAN, Vera Lucia de Souza. Apr

2. DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA

Ana Carolina Carvalho dos Santos (ninha_bt@yahoo.com.br) – Pedagogia / USP
Sergio Stoco (sergio.stoco@unifesp.br) – Univ. Federal de São Paulo - UNIFESP

Uma das consequências sociais na educação, questionando as teorias “reprodutivistas”, foi a individuação e responsabilização de segmentos envolvidos no processo educativo. Estas características permeiam os processos de avaliação de sistemas, de *accountability* e das novas formas de gestão pedagógica. Assim, a qualidade educativa fica condicionada a métrica ou a categorias observáveis.

Este trabalho tem como objetivo compreender as dimensões sociais das relações e desigualdades inerentes ao sistema escolar, entre elas a posição das mulheres da periferia que sofrem consequências de um processo discriminatório (desigualdades de gênero, sociais, racismo e xenofobia).

Esse objeto parte de uma postura política e pedagógica de discordância em tratar com indiferença situações vivenciadas pelos alunos, ou como algo alheio a profissão de professor; afinal ser professor, é estar ligado às práticas sociais e ter a sensibilidade para lidar com a diversidade, ao mesmo tempo em que cumpre as obrigações dos conteúdos, permitindo que sua vivência na Educação contribua para a melhora na vida dos alunos e, conseqüentemente do mundo Freire (1996). É difícil trabalhar algum conteúdo específico quando há outras questões latentes e importantes, o que nos leva a questionar: Qual o sentido dos conteúdos, mesmo?

A distorção idade-série encontrada na escola básica é uma das consequências das desigualdades sociais, que mais acomete pessoa de menor renda, pretas e pardas. Para ajudar o sustento da família e buscar seu padrão de consumo, a escola - em que os objetivos educativos são incompatíveis à sua realidade – fica em segundo plano e o jovem vai em busca de empregos muitas vezes precários.

A dinâmica da PEA de 16 a 24 anos nos últimos dez anos sugere que os jovens têm aumentado a participação no mercado de trabalho nos períodos de desaceleração econômica, numa tentativa de recompor o rendimento familiar. Mas isso não necessariamente significa ocupação, pois entre 2013 e 2014



05 e 06 de maio de 2016

houve um crescimento da PEA de 16 a 24 anos em 2,7%, mas a taxa de desocupação neste grupo saltou de 14,8% para 16,6% (IBGE, 2015).



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2004/2013.

Nota: A proporção de estudantes de 13 a 16 anos de idade com distorção idade-série foi calculada dividindo-se o total de estudantes que frequentavam ensino fundamental regular com idade dois anos ou mais acima da adequada para a série/ano que frequentavam pelo total de estudantes dessa faixa etária.

Retirado de IBGE, 2014, p. 106.

Os locais precarizados sugerem a dificuldade na obtenção dos recursos básicos influencia na trajetória escolar como é observado em Stoco e Almeida (2011):

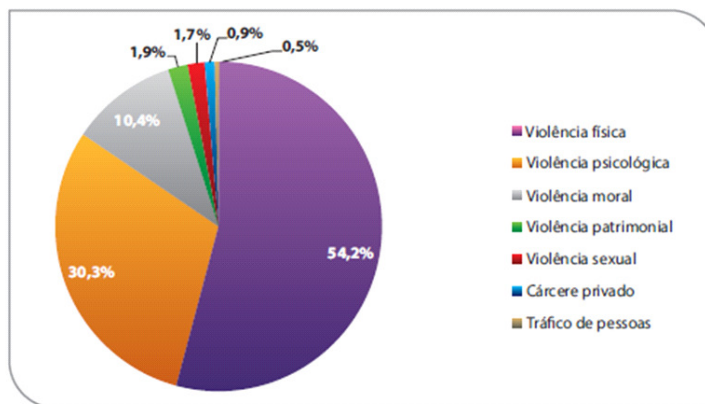
[...] os lugares vulneráveis são aqueles nos quais os indivíduos ou grupos sociais enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços e direitos básicos de cidadania, como condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação e acesso diferencial à informação e às oportunidades oferecidas de forma mais ampla àqueles que possuem essas condições.

Os rendimentos das mulheres, em trabalhos formais ou informais, são inferiores aos dos homens. Na maioria dos lares com renda per capita de meio salário mínimo, elas são referências, não possuem cônjuge e têm filhos. Então, conclui-se que a mulher da periferia combina cargas exaustivas de trabalho com ocupações domésticas e cuidado dos filhos. Em Torres et al. (2003) é mostrado que os grupos com menores rendas e escolaridade (quanto menor o rendimento, menos anos de estudo) vivem em lugares de 25 a 35 km do centro de São Paulo.



Dificuldades de conquista da autonomia pelas mulheres são barreiras socialmente encontradas, ficando submetidas a diversos tipos violências, a mais comum é a física praticada na maioria das vezes pelo parceiro, sugerindo que esse ato esteja associado a não submissão das mulheres em algum

Gráfico 6.1 – Distribuição percentual dos relatos de violência contra a mulher, segundo o tipo de violência – 2013



Fonte: Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, 2013.

comportamento.

Retirado de Relatório Anual Socioeconômico da Mulher, 2014, p. 36.

A consulta em bibliografias demonstra que não há trabalhos pensando na relação dessas mulheres com a educação. Elas ainda são invisíveis, suas condições naturalizadas e as transformações em suas vidas que poderiam vir com os estudos, estão distantes.

Características pré-determinam qual será sua trajetória na educação já que em Rosemberg (1998) “pesquisas realizadas dentro do espaço escolar, salientam, do mesmo modo, práticas discriminatórias, por meio das quais os negros são percebidos de modo negativo no plano de suas possibilidades intelectuais.”

Novamente, Silva (1998) reafirma a presença das limitações na trajetória escolar:

[...] grande parte das mulheres negras com dez anos ou mais de idade não atinge quatro anos de estudos; muito poucas chegam a frequentar o ensino superior e entre estas significativo número busca diploma de licenciatura, encaminhando-se para o magistério como profissão. Esse fato, no entanto, não garante que nas escolas em que estejam presentes a problemática enfrentada pelos descendentes de africanos no Brasil seja de alguma forma tratada.

A trajetória escolar que deveria desenvolver as habilidades dos alunos os coloca na situação de marginalizados e, junto com as desvantagens escolares, pouco são discutidas quando consideradas especificamente as mulheres da periferia. Existem dados que mostram as desigualdades, mas poucas discussões sobre ações e mudanças (geralmente feitas por coletivos) promovem momentos para se pensar na representatividade dessas mulheres. Infelizmente ainda é muito pouco para atender tantas mulheres inseridas nesse ciclo.

Assim, penso em como a mediação escolar na vida dessas mulheres se fosse feita de modo que valorizasse suas origens e que apresentasse perspectivas além das conhecidas em seu meio, junto com políticas públicas que mudassem esse quadro de discriminação poderiam ter resultados favoráveis. O caminho a ser traçado é longo, e depende que pessoas preocupadas com essas violências se unam para mudanças e trabalhem a favor da visibilidade e inserção digna dos grupos oprimidos na sociedade.



Referências:

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015*, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- IPEA e UNIFEM. *Relatório das Desigualdades – Gênero e Raça*. 1. ed. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 9.ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 73 - 91.
- SECRETARIA DE POLÍTICA PARA AS MULHERES. *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher*. Brasília: SPM/PR, 2014.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. “Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas” – Situando-nos enquanto mulheres e negras. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 45. Campinas, 1998.
- STOCO, Sergio e ALMEIDA, Luana Costa – *Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n.48, set-dez 2011.
- TORRES, Haroldo da Gama et al. *Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.17, n.47, 2003.

3. ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS SITUADAS EM REGIÕES DE MAIOR VULNERABILIDADE SOCIAL QUE ATINGIRAM O IDEB PROJETADO PARA 2013: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA-FAMILIA

André Pires anpires@gmail.com Pontifícia Universidade Católica de Campinas SP
 Lineu Santos lineu_mp@hotmail.com Pontifícia Universidade Católica de Campinas SP

Objetivos

Esta pesquisa visa analisar, a partir dos pontos de vista das equipes gestoras de 4 (quatro) escolas municipais de Campinas SP, localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social de acordo com o mapa da fundação SEADE, e que atingiram os índices projetados de avaliação de acordo com o IDEB para o ano de 2013 quais práticas pedagógicas foram adotadas e se nelas há alguma(s) relacionada(s) especificamente com os beneficiários do Programa Bolsa Família. O Programa, criado em Outubro de 2003 a partir da unificação dos programas de transferências de renda até então existentes, tem como objetivos amenizar os efeitos imediatos da pobreza e romper o chamado ciclo intergeracional da pobreza através de condicionalidades nas áreas de saúde e educação. Na educação exige-se a frequência escolar mínima de 85% ao passo



que o não beneficiário deve frequentar 75% das aulas. O pressuposto é que a permanência no ambiente escolar propiciará ao aluno no futuro, melhores condições de vida do que a de seus pais. Pesquisa anterior realizada numa escola do município de Campinas (SP) indicou que, apesar de a educação ser um vetor importante no enfrentamento da pobreza no âmbito do PBF, os professores têm poucas informações sobre o desenho do programa, não há nenhuma rotina estabelecida na escola para discutir o assunto e as informações sobre o programa circulam por intermédio de vias fragmentadas, indiretas e pessoais. Assim, esta investigação entrevista gestores de Escolas Municipais localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social para aprofundar o tema em questão.

Desenvolvimento

No desenvolvimento dessa pesquisa foram previstas 8 entrevistas semiestruturadas com a equipe de gestores de 4 escolas, a saber, o Orientador(a) pedagógico(a) e o Diretor(a), sendo que 7 já foram realizadas. O roteiro da entrevista é composto por 3 blocos que compreendem: a) caracterização do entrevistado; b) sua experiência profissional e seus pontos de vista sobre o Programa Bolsa Família no ambiente escolar e c) práticas pedagógicas adotadas na escola. Espera-se que ao término da pesquisa seja possível socializar os resultados nos ambientes pesquisados e na comunidade acadêmica a fim de divulgar o conhecimento produzido nessa pesquisa, espera-se também aguçar a percepção das equipes gestoras sobre a relevância dos programas de transferência de renda com condicionalidades em educação, percebido nas avaliações em larga escala.

Resultados Parciais

Como resultados parciais das entrevistas até agora realizadas, constatou-se que não há nessas escolas quaisquer práticas pedagógicas voltadas especificamente aos alunos beneficiários do Programa Bolsa-Família, por nunca ter se pensado nesse programa nas vivências do grupo de professores, por não se achar necessário, inclusive sob o discurso de que isso geraria discriminação para com os bolsistas ou pelo distanciamento dos docentes do programa, fato esse já observado por (FLORES, 2015). Em segundo plano temos que quanto a atingir ou superar o IDEB em 2013 nestas unidades escolares, ao perguntar se existe alguma prática específica para atingir o IDEB naquela escola, um entrevistado negou que haja, pois desconsidera tal ferramenta e coloca a educação num patamar superior a qualquer aferição, outro afirma que sim, pois tais avaliações estão em consonância com projetos já desenvolvidos no ambiente escolar e que de certa maneira foram concebidos para tal, assim como há um dos entrevistados que afirmam que todas as práticas são voltadas as avaliações externas, pois não há como negar tal realidade, e que tal caráter competitivo gerado através das avaliações pode ser inclusive um motivador.

Conclusões

Como conclusões preliminares desta pesquisa ainda em andamento, entendemos que as práticas pedagógicas adotadas apresentam-se de diferentes formas em diferentes locais mesmo que esses locais guardem similitudes entre si, como a vulnerabilidade social do público atendido. Percebemos também que as práticas pedagógicas adotadas nos ambientes escolares carregam consigo pressupostos de classes sociais, como as regras de sequenciamento e compassamento nas pedagogias visíveis, e o tempo e o espaço para as pedagogias invisíveis, assim como orienta Bernstein, (1990), entretanto o efeito da escola entendido aqui como suas práticas



pedagógicas pode sobrepor-se ao efeito da classe social como sugere Morais e Neves, (2013). A presença do aluno, como um dos condicionantes ao recebimento do benefício em questão não garante por si só um efetivo aprendizado, para alguns entrevistados a presença garante alguns benefícios que a unidade familiar não supriria tanto de caráter material, como merenda, material escolar e uniforme como os de caráter afetivo ou social como a convivência, as relações professor/aluno e como consequência disso, os entrevistados atribuem o melhor aprendizado nessas escolas, o que pôde ser verificado através do alcance ou superação dos índices projetados para 2013 no IDEB daquele ano.

Bibliografia

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico Classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, v. IV, 1990.

FLORES, D. F. "**A Gente Não tem Noção**": Pontos de Vista de professores de uma escola pública de Campinas SP em relação ao Programa Bolsa Família. Pontificia Universidade Católica. Campinas SP, p. 127. 2015.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Estudo do Posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 38, jan-mar 2013. 293-318.

ROCHA, S. **Transferências de renda no Brasil O fim da pobreza?** Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

4. SEMINÁRIO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Angela Maria da Silva Figueredo
brinc_dance@hotmail.com
 EMEF Pres. Epitácio Pessoa

Resumo

O objetivo deste artigo é compartilhar uma das ações de formação continuada de professores realizada na EMEF Pres. Epitácio Pessoa (escola pública municipal da cidade de São Paulo): *Seminário interno de práticas de sucesso*. A hipótese que permeia esta prática é que a realização de seminários no interior da escola pública configura-se em uma potente ação de formação continuada, envolvendo o acompanhamento, a gestão e a supervisão do trabalho pedagógico. O seminário justifica-se pela necessidade de fortalecer o papel do coordenador pedagógico como formador de professores, pela necessidade de complementar o processo de profissionalização da prática docente e pela importância da divulgação de boas intervenções didáticas que ocorrem na no âmbito da escola pública, no fazer da sala de aula. A fundamentação teórica que norteia esta reflexão ocorre, principalmente, a partir de Piaget (1967); Ferreiro e Teberosky (1985); Becker (1993); Lerner (2002), Alarcão (2008), Cardoso (2007), Freire (1996) e Tardif (2002) referências sobre construção de conhecimento e formação de professores.

Palavras-chave: formação de professor, formação continuada, gestão pedagógica, seminário.



Objetivos

Compartilhar uma das ações de formação continuada de professores realizada na EMEF Pres. Epitácio Pessoa (escola pública municipal da cidade de São Paulo): *Seminário interno de práticas de sucesso*;

Divulgar boas práticas pedagógicas que ocorrem na escola pública;

Valorizar os profissionais da escola pública.

Melhorar, cada vez mais, a qualidade da educação.

Caracterização da Escola

A EMEF Pres. Epitácio Pessoa comporta duas salas de atendimento especializado para os alunos com em situação de deficiência chamada Sala de Atendimento e Apoio a Inclusão (SAAI), sendo uma para atendimento de crianças com deficiência intelectual (SAAI - D.I) e outra para atendimento de crianças com deficiência auditiva (SAAI – DA. Tem uma Sala de Leitura, na qual os alunos têm, semanalmente, uma aula de leitura, realizam empréstimos de livros, pesquisas, desenvolvem projeto de leitura e escrita e recebem apoio à elaboração do TCA (Trabalho Coletivo Autoral) nos últimos três anos do ensino fundamental; um Laboratório de Informática, no qual os alunos participam semanalmente de uma aula de informática, realizam pesquisas, desenvolvem projetos de fotografia e cinema e recebem apoio para o desenvolvimento do TCA; uma Sala de Dança e um Cantinho de Leitura, 14 salas de aula, um parquinho, duas quadras cobertas, entre outros espaços. A soma de 84 funcionários, os quais são envolvidos em diversas funções/cargos nesta unidade escolar, incluindo diretor, dois assistentes de direção, duas coordenadoras pedagógicas, secretária, Assistentes Técnicos Educacionais, (ATE), professores, outros. Além de funcionários terceirizados para a limpeza e para a merenda escolar, conta também com profissionais contratados pela SME para apoio a inclusão como Auxiliar de Vida Escolar (A.V.E), tradutores de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para apoio aos alunos com deficiência auditiva, estagiários que atuam nos 1ºs anos do CI participantes do projeto Toda Força ao Primeiro Ano (TOF), vinculado ao Programa Ler e Escrever, como apoio à alfabetização, estagiários que atuam junto aos professores cujas salas de aula encontram-se alunos em situação de deficiência orientados pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e vigia.

Há um histórico de trabalho com diversos projetos didáticos (Lerner, 2002) envolvendo leitura, escrita, produção de textos, comunicação oral, cálculos, situações problemas e as diversas disciplinas que compõem o ensino fundamental, alguns em caráter interdisciplinar, quando o objeto de ensino e de aprendizagem é interdisciplinar na prática social; diversos projetos complementares (recuperação paralela, basquete, dança, futebol, coral). Desenvolve eventos didáticos anuais como Festa Junina, Semana Literária, Sessões Simultâneas de Leitura, Semana da Criança, Semana de encerramento dos projetos didáticos envolvendo o estudo e aprofundamento sobre determinados autores, definidos anualmente pelos educadores, sendo um autor para cada ano dos Ciclos I e II, Mostra de Trabalho com o encerramento dos projetos complementares e outros projetos que se concretizarem no decorrer do ano letivo, como o que ocorreu no ano de 2013 no qual se publicou o livro Identidade da EJA. Além disso, mantém projetos permanentes de leitura, tanto nas salas de aula (leitura em voz alta realizada pelo professor, cantos de leitura em cada sala de aula, empréstimos de livros aos alunos, etc), como em outros espaços da escola, no Cantinho de Leitura, por exemplo, se desenvolvem situações de leitura, saraus, apreciação literária, rodas de leitura, entre outros. Outra ação permanente na escola é a troca semanal de livros entre alunos, para



isso circulam dois carinhos (desenvolvidos especialmente para esse propósito) com livros disponíveis para a troca. A ação é organizada e desenvolvida pelo Clube de Leitores e Escritores.

Os professores que optam pela jornada completa de trabalho, chamada de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), permanecem 8 horas semanais na escola, além de seu tempo de 25h semanais com alunos, para fins de formação. Neste horário de trabalho coletivo são desenvolvidos projetos de formação de professores sob a orientação do Coordenador Pedagógico.

É neste contexto que se desenvolveu o I Seminário de Práticas de Sucesso, objeto de reflexão nesta comunicação.

Desenvolvimento

Certo da em uma reunião pedagógica, coordenada por mim, fiz a seguinte observação: “O tempo e o cotidiano da escola nos impedem de contemplarmos o nosso próprio trabalho, não contemplamos, não refletimos, não avaliamos e continuamos sempre com a sensação de não ter feito nada. Ao sistematizarmos uma prática, teremos a oportunidade de agir profissionalmente e refletir intelectualmente sobre nossa ação pedagógica”.

Fora da escola existem os congressos, seminários, mesas, etc. É uma situação comunicativa real, precisamos trazer para dentro da escola. Até porque, muitas vezes se propõe aos alunos seminários, debates, etc, sem se ter claro o que é isso.

A partir desta discussão nasceu a ideia da realização do Seminário Interno que tinha como um dos objetivos fazer conhecer algumas das práticas pedagógicas de qualidade que ocorrem no interior da escola.

É muito difícil realizar uma atividade como esta no interior de uma escola pública, sem alterar grade horária, sem tempo extra para planejar, sem pontuação. O compromisso dos profissionais foi o elemento fundamental para garantir a realização do seminário.

Conforme afirma Bräkling (2008) Seminário é uma prática social, ele ocorre fora da escola, reúne profissionais, especialistas ou não, para estudar determinados temas. Para isso os participantes devem se preparar, escolhendo determinado tema que se relaciona ao tema geral do seminário, deve organizar uma exposição oral, pautada na prática ou na revisão bibliográfica, entre outras ações.

Procurando aproximar a prática dentro da escola das práticas sociais que ocorrem, fora dela, ou no âmbito acadêmico, buscou-se garantir as principais características de seminários que ocorrem, principalmente no âmbito acadêmico, com inscrições, seleção de trabalhos, orientação, definição do tempo de apresentação, elaboração de folder, certificado.

Resultados parciais e/ou concluídos

O impacto do primeiro seminário foi tão surpreendente, que ao final o grupo de professores já planejava o segundo seminário. Já passamos pelo terceiro e estamos preparando o quarto Seminário de Práticas de Sucesso.

A realização dos seminários tornou observável para alguns professores, qual teoria sustentava sua prática, possibilitou muitas situações de prática, uma grande situação de trabalho em equipe, a interação e um clima de solidariedade, a sistematização do trabalho pedagógico (incentivo ao registro).



A divulgação dos trabalhos realizados na escola para os profissionais da escola: nem todos os profissionais dessa escola tinham conhecimento de todos os trabalhos realizados no interior de sua unidade de trabalho. A realização dos seminários fortaleceu os professores, a cada ano se tornam mais otimistas, se reconhecem entre si e valorizam-se mais. Desta forma, a educação só tem a ganhar.

Vários aspectos garantem a qualidade do trabalho realizado nesta unidade escolar: gestão pedagógica, formação contínua, prioridades de utilização dos recursos, critérios de atribuição de aulas, no entanto, o seminário possibilitou a visualização das situações didáticas, bem como a organização dos registros, análise e reflexão sobre o potencial do trabalho pedagógico.

A realização do seminário só foi possível pelo fato de que há um trabalho de formação continuada nesta unidade escolar que envolve muitas outras situações de formação: horário coletivo de trabalho, horário individual, visita em sala de aula, reuniões pedagógicas formativas, devolutivas, entre outros. Outro aspecto que favoreceu a realização do seminário foi o reconhecimento da coordenadora pedagógica como formadora de professores por ela e por toda a equipe.

Conclusões

A ideia do Seminário nasceu da expectativa de propiciar condição produtiva para estimular a sistematização da prática docente, a interação entre os pares (profissionais da escola), a publicação dos excelentes trabalhos desenvolvidos nas salas de aula, a circulação de informações, a supervisão pedagógica, a reflexão sobre a ação, a profissionalização docente e a consciência dela, a construção da identidade profissional pelos próprios profissionais e por outros. Para atingir esses objetivos, foram analisadas diversas estratégias metodológicas de formação de professores, entre elas, o seminário, foi a que mais se aproximou destes propósitos.

O seminário possibilita uma situação de reflexão que vai além do fazer cotidiano, que acontece após a ação didática propriamente dita. Esta reflexão possibilita grandes avanços na qualidade da prática pedagógica.

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (WEISZ, 1999, p. 55)

Weisz aponta que há uma teoria da aprendizagem implícita ao fazer do professor, e que ele, geralmente, não tem consciência dela. O seminário como dispositivo de formação possibilita a explicitação dessa teoria em situações de supervisão pedagógica.

Referências Bibliográficas

- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor – o cotidiano da escola*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes
- Bräkling, K. (2008). *Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*. Fundação Padre Anchieta; Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT.
- Cardoso, B. et al (2007). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro. Record.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (30 ed.).
- Gatti, B. & de Sá. E. (2009). *Professores no Brasil: impasses e desafios*. (Relatório de Pesquisa). Brasília: UNESCO.



- Lerner, D. (2002). *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. (2006). *Projeto Toda Força ao Primeiro Ano: Guia para o planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com 1º ano do Ensino Fundamental*/ Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. (2008). *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 4º Ano do Ciclo I*. São Paulo: SME/DOT.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,
- Weisz, T. (2010). *Leitura e vida*. Buenos, Argentina: Asociación Internacional de Lectura (IRA).

5. OUVIDORIA EDUCACIONAL: O QUE REVELAM AS MANIFESTAÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR ACERCA DO COTIDIANO DE UMA ESCOLA NO RIO DE JANEIRO?

Adriana da Silva Lisboa Tomaz – tomaz.adriana@ig.com.br – PUC-Rio.
Carla da Conceição de Lima – carlacdl@ig.com.br – PUC-Rio.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 inscreveu, no ordenamento normativo brasileiro, instrumentos de participação popular que lhe permitem ocupar papel protagonista na construção de políticas públicas, na gestão e no controle social do Estado. Sendo assim, começaram a surgir, em diversas unidades da Federação, ouvidorias públicas como instrumentalização da democracia participativa, levando a voz do cidadão ao âmbito da gestão pública.

OBJETIVOS

O presente artigo tem como objetivo investigar as manifestações da comunidade escolar, relativas ao ano letivo de 2014, a partir dos registros feitos na *ouvidoria* da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), denominada Central de Relacionamento.

Nosso trabalho se insere no eixo *Práticas de Participação na escola e seus reflexos na sala de aula* do presente Seminário, de modo que pretendemos apresentar, sob o viés da comunidade escolar, a investigação empreendida.

DESENVOLVIMENTO

A Central de Relacionamento (CEREL) foi criada na perspectiva de uma gestão democrática e que atenda aos servidores e à comunidade escolar, com objetivo de receber as manifestações de seus usuários. É uma plataforma que apresenta algumas variáveis, de acordo com os tipos de manifestações e assuntos sobre os quais os usuários podem tirar dúvidas, fazer reclamações, denúncias e elogios. Por meio de um formulário online, o canal de comunicação visa: atender de forma unificada; acelerar os processos da administração; promover o exercício da cidadania; e fortalecer as diretrizes das



políticas públicas de educação, de forma a garantir o acesso e a participação de todos no processo de melhoria dos serviços prestados. O público-alvo são gestores, diretores, professores, alunos, ex-alunos e responsáveis, além da comunidade em geral. A Central não permite manifestações anônimas, mas guarda sigilo dos dados do manifestante quando solicitado.

Realizamos uma análise exploratória na base de dados da Central de Relacionamento, pela qual foi possível constatar um total de 66.498 manifestações no ano de 2014. Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por meio da CEREL, atende a catorze regionais, localizadas em Metropolitanas situadas no estado do Rio de Janeiro, que somam 5.540 escolas públicas e particulares (unidades do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio). O programa busca contemplar todo o estado por meio de uma única Central. Para este trabalho, fez-se um recorte para melhor compreender as manifestações denominadas *denúncias*.

Como fundamentação teórica, buscou-se, na literatura contemporânea, alguns autores como Souza (2003), na perspectiva de construir um conceito de gestão escolar democrática; Lima (2011), ao refletir a escola como uma organização educativa; e Cardoso, Neto e Alcantara (2010), que aprofundam as reflexões acerca da temática da Ouvidoria Pública e Governança Democrática e salientam a importância dos dados, sobretudo sua aplicabilidade no processo de transformação da educação, de modo que é possível usá-los para auxiliar gestores, diretores, professores e todos os interessados a fazerem melhores escolhas na educação.

Em relação à metodologia, nossa pesquisa tem abordagem quantitativa e qualitativa, que utiliza as informações do banco de dados das manifestações cadastradas na SEEDUC/RJ no ano de 2014. Com o objetivo de uma análise exploratória das impressões registradas na CEREL, foi utilizada a ferramenta “*Compare means*”, do software *SPSS*, para triagem do número de manifestações por denúncias sobre *Conflitos Escolares*, *Infraestrutura* e *Questões Pedagógicas* em escolas de Ensino Médio. Nosso objeto foi uma unidade escolar de grande porte, que oferece aulas nos três turnos, atende somente alunos do Ensino Médio e sofreu denúncias dos três tipos selecionados. Para analisar essas manifestações, foram feitas entrevistas semiestruturadas com o gestor, professores, coordenador pedagógico e Assistente Operacional Escolar, no intuito de melhor observar o funcionamento da unidade de ensino que poderia gerar tais manifestações. O roteiro para entrevista foi feito a partir do questionário do diretor encontrado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do questionário da Prova Brasil.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Como resultado parcial, foi possível constatar que essas manifestações, sejam pedagógicas, de infraestrutura ou de conflitos escolares, influenciam na gestão escolar e, principalmente, no processo de ensino desenvolvido no interior da sala de aula. Na nossa percepção e sem generalizar, o perfil do diretor parece não ter, nesse momento, uma dimensão pedagógica, e sim mais administrativa, de modo a priorizar o cumprimento do que é estabelecido pela SEEDUC no que diz respeito às questões mais burocráticas em detrimento das pedagógicas.

As situações narradas parecem indicar que os problemas relacionados à infraestrutura já estão naturalizados na escola, em razão de o prédio ser antigo e apresentar muitos problemas estruturais. Além disso, o custo de uma reforma seria muito alto, o que não é possível de ser resolvido nesse momento. Há queixas da direção em relação às demandas de trabalho da escola e ao número de pessoas que atuam na equipe, que é constituída por uma diretora, um diretor adjunto, uma coordenadora



pedagógica, uma orientadora educacional e um Assistente Operacional Escolar para os três turnos, com 1.310 alunos de Ensino Médio.

Portanto, o que a comunidade escolar denuncia, de fato, configura-se como problema na escola pesquisada. São situações que interferem na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Esperamos, dessa forma, que este panorama, ainda que relativo a uma unidade escolar específica ajude-nos a compreender o contexto das escolas e suas especificidades, e que cada vez mais a interação do estado com a comunidade possa ser relevante para refletir acerca das manifestações que são recebidas na CEREL. Não menos importante, observar o que elas podem revelar acerca do cotidiano de uma escola e proporcionar reflexões de práticas locais e globais.

PALAVRAS-CHAVE

Manifestações. Ouvidoria Educacional. Contexto escolar.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Antonio Semeraro Rito; NETO, Fernando Cardoso Lima; ALCANTARA, Elton Luiz da Costa. Ouvidoria pública e governança democrática. Rio de Janeiro: Ipea, 2010.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

6. TRABALHO EM GRUPO: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Alini Francieli Cattari - cattari.alini@gmail.com

Jean Douglas Zeferino Rodrigues – jeanzefer@gmail.com

Grasiela Ribeiro Cavalcante Abdo – grasiabdo@gmail.com

O referido trabalho, apresenta algumas estratégias pedagógicas para o estímulo ao trabalho coletivo entre os estudantes de uma escola pública da rede municipal de Campinas. A principal iniciativa encontra-se na reorganização do espaço da sala de aula por meio do desenvolvimento de atividades em grupo, duplas ou círculos.

Propor um trabalho coletivo envolvendo solidariedade, estímulo da amizade e das discussões em grupo, não é algo tão simples. Vivemos em uma sociedade cujo desdobramento estimula o individualismo e a competitividade de modo que a escola em sua organização tradicional, em grande parte, reforça tais valores. O trabalho coletivo e de grupo também não é uma prática muito comum nas escolas, há muita resistência por parte dos professores para se trabalhar com uma dinâmica diferente, no caso, formação de grupos e atividades coletivas. Primeiro, porque demanda tempo para reorganização e adequação dos grupos de forma que este não aconteça de maneira impositiva e, segundo, pelo fato dos alunos não estarem habituados com a proximidade com os demais colegas. Assim, têm a ideia de que aquele momento é somente lúdico e não sistemático.



A prática descrita aqui, ainda com algumas dificuldades, pretende oportunizar maior relação entre os estudantes, promovendo a cooperação, o debate e o respeito à individualidade.

Objetivos

- estimular os estudantes a se relacionarem de forma saudável com todas as pessoas;
- promover a cooperação entre elas, respeitando as individualidades;
- incentivar o debate e a trocas de ideias, valorizando opiniões diferentes e permitindo a construção de novos posicionamentos;
- desenvolver a comunicação e a argumentação;
- desenvolver coletivamente as regras do grupo;

Desenvolvimento

A prática pedagógica teve início com a reorganização da sala de aula optando pela organização de grupos com 4 estudantes, abandonando, dessa forma, as fileiras. No início permitiu-se que os estudantes escolhessem os colegas de grupo, para que pudessem se envolver mais nos trabalhos e nas discussões. Surgiu então o primeiro desafio: os estudantes conversavam o tempo todo, uma vez que não estavam acostumados e, conseqüentemente, não conseguiam discernir entre discussão de temas da aula e a simples conversa. Este foi e ainda é um desafio que tem se tornado mais raro, mas ainda presente no trabalho.

Com o tempo, alterações e adaptações foram realizadas para se evitar a formação de grupos homogêneos, isto é, grupos concentrando perfis com menor ou maior dificuldade relação aos objetivos de aprendizagem, já que pela escolha dos estudantes, por vezes, alguns grupos acabavam reproduzindo processos excludentes, principalmente em relação aos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, o que acabava limitando o objetivo do trabalho.

O desafio seguinte foi fazer com que os estudantes com maior facilidade de aprendizagem reconhecessem que o trabalho coletivo e solidário perpassava o individual. Interessante destacar que esses estudantes, em grande parte, apresentaram maior dificuldade nessa opção de trabalho. Passamos a corrigir e a validar as atividades quando todos do grupo participavam e terminavam juntos, sem ninguém ficar para trás. Nesse ponto, foi preciso mostrar e ensinar aos estudantes como apoiar outros membros do grupo, pois alguns passaram a deixar os colegas copiarem sua lição, ou ainda, simplesmente ignoravam os que apresentava alguma dificuldade.

Conclusão

Ainda é possível observarmos um ou outro aluno apresentar resistência, por individualismo, preconceito contra sexo oposto, aluno com dificuldade de aprendizagem, origem social ou até “beleza” física. Porém, também é possível perceber que quase não são vistos conflitos e brigas entre os alunos, há maior interação, criou-se um sentimento de solidariedade onde todos mostram querer ajudar o outro - inclusive os alunos com baixo rendimento escolar, e conseguem discutir e respeitar as ideias alheias. Adoram o trabalho coletivo e defendem essa ideia com bons argumentos.

Muitas mudanças aconteceram, mas é possível acreditar que é um trabalho que precisa ser constantemente construído, afirmado, fortalecido, pois vivemos em uma sociedade que desconstrói o princípio coletivo, por este motivo é tão difícil!

No entanto, quando um aluno diz: “Não estou atrasado não professora, é que nós estamos pensando e fazendo juntos, eu estou ajudando ela a escrever.” Percebemos que toda a dificuldade valeu apena!



Bibliografia

VYGOTSKY, L. S. A formação da mente. Martins Fontes, São Paulo, 1991.

PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005

7. ATELIÊS: UMA OUTRA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo
af_valente@yahoo.com.br (SME Campinas)

Cinthia Vieira Brum Lima
cvbrum@yahoo.com.br (SME Campinas)

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo socializar as experiências de duas professoras de uma escola pública da rede municipal de Campinas, SP. O enfoque será apresentar, como proposta de trabalho, os ateliês, uma prática da Pedagogia Freinet. Essa prática – que aqui apresentaremos – traz uma nova possibilidade de organização da sala de aula, pois pode partir das necessidades individuais das crianças ao mesmo tempo em que desenvolve a autonomia, solidariedade e participação do aluno em seu processo de aprendizagem.

Desenvolvimento

Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, agir com um robô, isto é, realizar atos e dobrar-se a pensamentos que estão inscritos em mecânicas das quais não participa. (Invariante Pedagógica nº 8)

Os ateliês de trabalho fazem parte dos instrumentos pedagógicos propostos pela Pedagogia Freinet. Célestin Freinet (1896-1966), interessado em criar uma escola popular, criticou a escola tradicional com seus manuais, rituais de cópias e salas lotadas e, a partir disso, formulou uma pedagogia centrada na livre-expressão, comunicação, cooperação, autonomia e trabalho. Em sua obra, ficam claras as suas concepções socialistas.

O legado de Freinet ancora, hoje, a prática de professores no mundo todo. No Brasil, foi na década de 70 que escolas passaram a se integrar a esse movimento.

Nosso encontro, como professoras, com esse movimento, ocorreu em momentos diferentes. Para explicitá-lo, precisamos retomar o ponto em que nos conhecemos, que aconteceu durante o nosso ingresso na rede municipal de ensino de Campinas em 2010. Na época, assumimos salas de 5º ano no período da tarde de uma escola situada na periferia do município. Eram salas com mais de 30 alunos e com um terço deles ainda em processo de alfabetização. Nossa parceria deu-se nestas (in) tensas condições.

A nossa história – Ana e Cinthia

Ana já era militante da pedagogia Freinet nesta ocasião: trabalhava em uma escola particular do município que tem como princípio a Pedagogia Freinet, a qual conheceu na época de graduação. Nesta mesma escola, fez seu estágio, e o



encantamento pela forma como tal escola acolhia a diversidade conduziu-a a pesquisar mais sobre esta pedagogia em seu Trabalho de Conclusão de Curso. A partir daí, houve uma imersão total por parte dela nesta prática de trabalho: tanto por meio do estudo da Pedagogia, como a vivência dela em salas de aula.

Cynthia tinha experiência com uma escola particular e outras escolas da esfera pública - todas organizadas de forma bastante tradicional, com pouca discussão tanto sobre a teoria como sobre a prática. O encontro com Ana, assim, foi um encontro com Freinet: era preciso repensar a prática e voltar à(s) teoria(s) a fim de conseguir trabalhar com aquela turma com que deparava na escola municipal, que lhe apresentava tanta defasagem em seu aprendizado

A partir disso, em parceria, começamos a organizar rodas de leituras de textos livres, ateliês, correspondência, aulas-passeios – instrumentos utilizados pela Pedagogia Freinet - bem como aprofundar os estudos e leituras acerca dessa pedagogia. Cada um desses instrumentos/ferramentas propostas por Freinet estão explicitados em suas diversas obras (FREINET, 2001; 1976).

No presente trabalho, optamos por focar a experiência com os ateliês. Freinet, rompendo com a ideia de que o professor é o “detentor exclusivo de todo saber”, propõe uma nova organização da sala de aula, ancorado nos princípios da autonomia e do trabalho da criança, dando a elas a opção de escolher os trabalhos que iriam realizar durante a aula.

Nos momentos de ateliês, as crianças escolhem as atividades que irão realizar de acordo com um plano de trabalho previamente acordado com o professor. Nesses momentos, elas se agrupam, unindo-se pelo trabalho (e não pelo “nível de saber”). Os ateliês são uma opção de trabalho que coadunam com os princípios das Invariantes Pedagógicas propostas por Freinet, as quais realçam os eixos que sustentam sua pedagogia - dentre eles, a participação ativa da criança em seu processo de aprendizagem.

Assim, entendendo que a proposta freinetiana contempla a diversidade existente na sala de aula, sem perder de vista cada sujeito enquanto indivíduo, optamos por inspirar e embasar nossa prática nesta teoria, e, dentre outros instrumentos que também adotamos em nossas Turmas, aqui, enfocamos os ateliês para realçá-lo enquanto uma proposta que em muito contribui para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, e participação do aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Vale destacar que apropriação de cada professor a esses instrumentos se dá de forma gradual; este tipo de situação é diretamente abordado pelo próprio Freinet num capítulo intitulado Nunca largue as mãos... antes de apoiar os pés, de sua obra Pedagogia do Bom Senso: “Você não deve abandonar um método de trabalho antes de encontrar outro melhor para adotar [...] você prosseguirá lenta e metodicamente, só arriscando um passo quando o lugar para o pé já estiver talhado na rocha;” (2004, p. 69-70) .

Resultados parciais

Em nossas salas, temos trabalhado, nos momentos de ateliês, com fichas de matemática, pesquisa, jogos, textos livres e de leituras, dentre outros que se façam necessários. Temos observado, ao longo desses anos, em primeiro lugar, a aprovação dos alunos por este formato de trabalho: eles nos pedem para fazer os ateliês! Demonstram gostar de trabalhar nos agrupamentos bem como de escolher seu trabalho.

Em síntese, é possível verificar maior compromisso com o trabalho realizado na escola, desenvolvimento da autonomia, melhor desempenho nas atividades propostas, interesse e um sentimento de cooperação, uma vez que um ajuda ao outro.

Conclusões



Acreditamos que os trabalhos em ateliês sejam momentos importantes para as trocas entre os pares. Dado que a escola atualmente, de uma maneira geral, está focada no trabalho individualizado e competitivo, bem como preocupada com o resultado das avaliações externas, ressaltamos que a importância de se trabalhar em grupos – o que desenvolve a cooperação, a troca, a participação em decisões concernentes ao seu próprio aprendizado – faz-se necessário para uma formação humana comprometida com princípios de solidariedade e participação, já que o aluno não fica o tempo todo apenas sentado e ouvindo, como já foi denunciado por Paulo Freire em sua crítica à “educação bancária”.

Referências bibliográficas

Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet. Nossa história. Disponível em: <<http://www.freinet.org.br/nossa-historia>>. Acesso em 04 abr. 2016.
 FREINET, C. Para uma escola do povo. SP: Martins Fontes, 2001.
 FREINET, C. As técnicas Freinet da escola moderna. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
 FREINET, C. Pedagogia do Bom senso. SP: Martins Fontes, 2004.

8. EDIÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NA TELA DO COMPUTADOR: DA APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES À PRÁTICA NA SALA DE AULA

Angela Maria da Silva Figueredo

brinc_dance@hotmail.com

Universidade Nacional de La Plata – Argentina

Orientadora: Mónica Orfilia Baez Flamini

Diretora do Mestrado: Mirta Luisa Castedo

A presente pesquisa (em andamento) identifica, caracteriza e analisa atividades, argumentos e saberes que explicitam os professores de 2ºs, 3ºs, 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental. Propõe aos professores colocarem-se no papel de editores de textos publicitários na tela do computador (saber próprio), elaborarem uma situação didática a partir dessa experiência (transformar seu saber próprio em didático – transposição didática) e, desenvolverem a atividade em sala de aula (fazer didático). As duas primeiras etapas foram desenvolvidas em duplas. Esta investigação considera alfabetização como “alfabetização simplesmente. A que corresponde ao nosso espaço e tempo” (Ferreiro, 2013, pp. 468-469) e, por isso, envolve as práticas sociais de leitura e escrita, que atualmente estão permeadas pelo avanço massivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Este estudo exploratório-descritivo e transversal procura analisar e interpretar as questões propostas através de uma abordagem qualitativa dos dados que conduzirá à construção de categorias também qualitativas. Esta investigação abordará a história da edição de textos no bojo da cultura escrita expressas nas práticas sociais e na didática, e, as investigações didáticas e psicolinguísticas de base construtivista.

Palavras-chave: Transposição didática, edição de texto, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Formação de Professores.

Objetivos

Compreender os processos de conhecimento dos professores na transformação de um saber próprio em saber didático.



Interpretar os princípios que fundamentam a prática do professor.

Contribuir para a revisão e elaboração de estratégia/s metodológica/s de formação e acompanhamento da prática docente.

Desenvolvimento

A pesquisa organiza-se em três etapas.

Na primeira etapa será proposto aos professores organizados em duplas, compostas por professores que atuam no mesmo ano de escolaridade sendo duas duplas de cada ano, editar dois textos publicitários em um editor de texto na tela do computador.

Propaganda 1 – Original - Ovo Colonial Cocoricó

Propaganda 1 – Apresentada na tela do computador aos professores Ovo Colonial Cocoricó

Propaganda 2 – Original - Telefônica

Propaganda 2 – Apresentada na tela do computador aos professores Telefônica

A seleção destes textos se deve porque propõem problemas diferentes que devem resolver o editor: postura enunciativa, destinatários, espaços de circulação, entre outros.

Na segunda etapa será solicitado aos professores que, em duplas, planejem uma situação didática que permita contextualizar a edição de textos publicitários para desenvolver na sala de aula.

Na terceira etapa, serão observadas e registradas a implementação das aulas planejadas nas seis salas.

Resultados parciais e/ou concluídos

Os resultados parciais apontam a necessidade de continuar a investigação sobre o processo de aprendizagem do professor e sobre a transposição didática.

A concepção de aprendizagem e ensino do professor se explicitam no planejamento e na realização das atividades em sala de aula.

A distância entre o saber-próprio e o saber-ensinar é muito grande. Ter conhecimento sobre informática, não implica saber ensinar.

Conclusões

A partir da análise parcial da pesquisa é possível concluir que compreender o processo de aprendizagem do professor é um fator fundamental para a que a formação, seja ela inicial ou contínua, se ajuste, às necessidades de aprendizagem do professor para que se possa garantir a qualidade da ação pedagógica na sala de aula. Compreender que o professor é um adulto em processo de aprendizagem, interfere no modo pelo qual se organiza e se propõe a formação. Envolver as tecnologias na prática da sala de aula é imprescindível para acompanhar as práticas sociais de leitura e escrita.

Referências Bibliográficas

BAEZ, Mónica Orfilia. Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos. Tesis de Doctorado. DIE/CINVESTAV, México, D.F. 2009.

BAEZ, Mónica Orfilia. Nuevas herramientas para viejas operaciones: la edición de textos, en GOLDÍN, D.; KRISCAUTZKY, M y Perelman (coord.) Las TIC en la



- escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. México, Océano Travesía, 2012
- Baez; Ferreiro.
- CLEVALLARD, Yves. La transposición didáctica – del saber sábio ao saber ensinado. Aique Grupo Editor, 1998.
- FERREIRO, Emilia. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito. Seleção do texto de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013
- FERREIRO, Emilia y KRISCAUTZKY, Marina. “Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional”, Rivista di Psicolinguistica Applicata, III, 1, 91-107. Instituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa, Roma. 2003
- FILINICH, Maria Isabel. Figuras da manipulação. Revista Galáxia, São Paulo, n. 10, p. 67-86, dez. 2005
- Lerner, Delia (2002). Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed.
- Nemirovsky, M. La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 36, pp. 105-112, 2004
- PERELMAN, F. Bivort, M. R., ESTÉVEZ, V., Mancinelli, F., ORNIQUE, M., Bertachini, R. y Capria, P. Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas. Buenos Aires: Aique, 2011
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- WEISZ, Telma (1999). O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.

9. A CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL RUTH RAMOS CAPPI

Angélica Aparecida Alves
Angelicalves2008@hotmail.com
 E.E Prof. Milton de Tolosa
 Redefor-UNESP

Objetivos

Partindo do pressuposto de que a cultura inclusiva se refere a um termo recente, portanto, construído historicamente e carregado de representação social, questionou-se: como se dá a construção da “cultura inclusiva” na escola e o que os profissionais da educação e demais funcionários entendem por “cultura inclusiva”. Assim, foi possível entender o que é “cultura inclusiva” na teoria e na prática do cotidiano escolar.

Dentre os objetivos se destacaram:

1. Analisar criticamente como o conceito de “cultura inclusiva” é produzido, compreendido, praticado e disseminado socialmente.
2. Identificar via questionário e pesquisa de campo como os profissionais da educação e funcionários da E.E. Prof. Ruth Ramos Cappi compreendem o que é “cultura inclusiva” e como a vivenciam.

Desenvolvimento



Para a entrevista foram escolhidos três profissionais da educação, sendo duas professoras que atuam na sala de aula e uma professora designada para a coordenação pedagógica do ensino fundamental.

A escolha dos profissionais foi realizada considerando os anos de experiência na educação e a função realizada por cada um no processo de ensino e aprendizagem, visto que isso possibilita analisar como compreendem o processo de inclusão no Estado de São Paulo.

O instrumento utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi o questionário, elaborado de acordo com itens essenciais na criação da cultura inclusiva, tais como: a vivência de valores inclusivos, como confiança, compaixão, coragem, não violência, sustentabilidade, respeito à diversidade, comunidade, participação, igualdade, honestidade, otimismo, alegria, amor e beleza; o Projeto Político Pedagógico; a avaliação; o papel dos educadores; as características das relações entre os alunos e entrevistados; e as ações inclusivas. Estes aspectos foram associados às perguntas da entrevista e os dados da pesquisa foram tabulados e analisados.

Resultados

O resultado da investigação considera que na E. E. Prof.^a Ruth Ramos, a criação da cultura inclusiva é um processo que se desenvolve a cada dia, na medida em que os profissionais da escola respondem as necessidades dos estudantes de maneira inclusiva, tornando-a um espaço acolhedor para a aprendizagem.

A escolha da profissão foi por gostarem do trabalho realizado, por amor, apesar das dificuldades. Nas falas sobre os motivos para gostarem do trabalho que realizam, foi possível identificar valores inclusivos, tais como: compromisso, compaixão e participação.

Em relação ao trabalho docente e da coordenação pedagógica, a vantagem se resume no ato de ensinar, tanto para o aluno quanto para o professor, aspectos fundamentais para a formação do ser humano. Já os problemas são entraves para a vivência da inclusão, pois a falta de interesse de alguns estudantes, a indisciplina, a ausência dos pais e a má formação de alguns professores tornam o caminho da inclusão mais lento e difícil de ser percorrido.

As opiniões sobre inclusão e cultura inclusiva se completaram, definindo inclusão como o ato de oferecer a possibilidade de aprender a todos os estudantes, independentemente das dificuldades e limitações de cada um, ao professor cabe respeitar seu desenvolvimento.

E para finalizar, definiram cultura inclusiva como:

Cultura inclusiva é orientar a todos os envolvidos no ambiente escolar. Saber como incluir e fazer da escola um ambiente acolhedor, sem restrições (Professor 1).

Acho que cultura inclusiva nada mais é do que um grupo de diversidades reunidas, pois tratamos o ser humano como um todo, respeitando todas as suas diferenças, isto tanto na vida escolar como em todas as outras comunidades, não nos deixando levar pelo poder de achar que somos superiores ou melhores que outros, devemos trabalhar a humildade, o respeito e os valores. (Professor 3).

Na pesquisa os entrevistados ressaltaram que a escola vive a inclusão e caminha para a melhoria na vivência dos valores inclusivos, porém acredita-se que para a escola manter e aprimorar a qualidade do ensino é necessário realizar adaptação arquitetônica para garantir a acessibilidade, dedicar-se à formação dos professores para saberem como



atender as necessidades de todos os estudantes, garantir a presença de especialistas na escola e reduzir o número de alunos em sala de aula.

Conclusões

Uma escola inclusiva é aquela que atende a todos os estudantes sem exceção, sem estigmas. Não distingue por etnia, gênero ou dificuldade de aprendizagem quando se trata de direitos, mas conhece a diversidade e se compromete, oferecendo mecanismos para que todos se desenvolvam de maneira satisfatória.

Segundo Mantoan (2014, p8) “o poder de incluir relaciona-se com o sentido que atribuímos à diferença das pessoas”. Assim, o primeiro passo para a construção da cultura inclusiva é reconhecer a diversidade que existe no ambiente escolar, e ressignificar um olhar preconceituoso e cheio de julgamentos para um olhar de respeito, comprometido com o bem estar do próximo.

Se isso acontecer, o estudante PAEE se sentirá seguro e sua inclusão será natural no ambiente de aprendizagem. É pela demanda que a escola se prepara para atender a todos os alunos e esse processo requer infraestrutura adequada com acessibilidade, material humano e recursos didáticos, com o intuito de responder a essa demanda com qualidade na educação.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. C. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria. *Todas as crianças são bem vindas na escola*. Disponível em: <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>. Acesso em 03 jun. 2014.
- _____. *Qualidade e Inclusão no Ensino Médio*. Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Ano VI, nº22, p 6-9, Setembro/Novembro, 2014.
- SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 03 de out. 2014.
- AZANHA, J. M. P. *Cultura Escolar Brasileira: um programa de pesquisas*.
- JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, vol. 1, ja-jun, 2001, pp. 9-43.
- VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Editora Morata, 2002

10. FATORES SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL

Bianca Granzoto
Universidade Metodista de Piracicaba
biancagzto@hotmail.com

132



Diogo Reatto
Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" - FOA/UNESP
profdiogoreatto@hotmail.com

Objetivos: Devido à carência de trabalhos teórico-empíricos que se preocupam em investigar o entendimento que os diversos atores envolvidos no processo de garantia de qualidade social na educação têm sobre os indicadores externos ao ambiente escolar que a determinam, o objetivo geral deste estudo qualitativo interpretativo básico é compreender: a) como fatores socioeconômicos e culturais de estudantes contribuem para a qualidade social da educação da escola que frequentam; b) em que medida direção e corpo docente reconhecem a influência destes fatores externos à escola e os utilizam na elaboração de ações que garantam a qualidade educacional da escola.

Desenvolvimento: A qualidade na educação brasileira emerge dos processos socioeconômicos, políticos e históricos brasileiros. Financiada pelo Banco Mundial e com propósitos neoliberais, a qualidade na educação é defendida pela Constituição Federal/1988 e pela LDB/1996 e é resultado da luta pela democratização e mudanças no sistema educacional durante a década de 1980. Advindo do campo econômico e da ordem global intitulada nos anos 90, o conceito de qualidade é determinado pelos parâmetros de eficiência, eficácia, utilidade e competitividade da sociedade capitalista, a qual não compreende o real conceito de qualidade na educação, já que esta não se restringe à aquisição de habilidades e instrumentos. Nessa visão, a resolução CNE/CEB 04/2010 apresenta nova concepção para a qualidade na educação, denominando-a qualidade social. A qualidade social está expressa nos documentos norteadores da educação de maneira a assegurar um ensino competente, para isso, utilizam-se avaliações e índices como ferramentas que a sustentem. Superando a concepção de qualidade da educação focada em eficiência e qualidade econômica, a abordagem epistemológica deste trabalho impossibilita ver a qualidade social na educação como um conceito enquadrado em tabelas e estatísticas. Assim, o conceito norteador aqui adotado é o de Silva (2009), quem entende a qualidade social na educação como determinada pelos fatores internos decorrente do trabalho pedagógico, gestão escolar, condições de ensino-aprendizagem, ambiente de estudo, acesso, permanência e desenvolvimento dos alunos; bem como pelos fatores externos referentes às dimensões socioeconômica e sociocultural. Os fatores socioeconômicos são definidos por condições de moradia do estudante; situação de trabalho dos responsáveis; renda familiar; trabalho de crianças e adolescentes; distância dos locais de moradia e estudo. Já os fatores socioculturais são escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos; espaços sociais frequentados pela família; lazer e aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro do estudante.

Resultados parciais: Para responder aos objetivos conduziram-se quatro entrevistas semiestruturadas com um diretor, um professor e dois alunos de uma escola estadual no município de Limeira/SP. As entrevistas foram conduzidas no ambiente escolar dos sujeitos, os quais assinaram termo de consentimento. Após transcrição e análise qualitativa dos discursos, os resultados parciais apresentados revelam que os dois alunos, ambos do nono ano e mesma faixa etária, dividem a casa de propriedade dos avós, com irmãos, pais e tios, cuja renda é da avó e de mais um membro da família. O grau de escolaridade dos membros da família de um dos alunos é de ensino fundamental I incompleto e, do outro, os irmãos estão alcançando o nível superior, porém os pais têm ensino médio completo.



Em ambos os discursos, não há acompanhamento de seus estudos pelos familiares; não gostam de ler e seus hábitos de leitura limitam-se ao conteúdo disponível e acessado diariamente pelos alunos na Internet e televisão. São estes recursos tecnológicos que influenciam a visão de mundo destes sujeitos, pois são sua única forma de lazer diário, sem expectativas de viagens e inserção em outros grupos sociais como igrejas e clubes. Igualmente, estas mídias de massa definem sua expectativa em relação ao seu futuro, pois ambos escolheram profissões de modelo e chefe confeitiro como exemplos de sucesso. Já as entrevistas com direção e corpo docente da escola mostraram que a visão de qualidade na educação ainda se restringe à aquisição de habilidades e instrumentos e à busca por eficácia e eficiência da educação segundo os parâmetros das avaliações nacionais, pois os indicadores internos foram os primeiros a serem lembrados pelos sujeitos. Nenhum fator social externo à escola e que poderia influenciar a educação escolar foi lembrado espontaneamente pelos sujeitos. Ao serem questionados sobre algum fator externo, os sujeitos, então, mencionaram apenas a família, no entanto, não reconhecem como ela pode ser determinante e como relacioná-la com a realidade da escola. Tampouco utilizam outro método de sondagem de informações sociais que não o Saresp para traçar estratégias e projetos escolares que permitam a interlocução com as famílias na melhora da qualidade social na educação. Conclusões: A direção e os professores não identificam outro fator social senão que apenas a família como influenciador da qualidade educacional, também não conseguem estabelecer relações e enxergar como estes fatores externos podem auxiliá-los na prática escolar cotidiana e, talvez, que isso não seja atribuição da escola e sim do governo. Este trabalho contribui com os estudos na área ao responder, com pesquisa empírica, como fatores externos da qualidade social na educação influenciam e contribuem com ações que melhorem a qualidade da educação na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Conselho Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
 _____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.
 _____. Resolução CNE/CEB 4, 13/jul/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14/jul/2010, Seção 1, p.824. 2010.
 NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pascal. Qualidade (social) na educação básica: o desafio da construção nos municípios do oeste catarinense. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa da Região Sul. 2012.
 SILVA, Maria Abádiada. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Cadernos Cedes, Campinas v.29, n.78, p.216-226, maio/ago. 2009.

11. VIVÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA III: ENCONTROS E DESENCONTROS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de, ESEBA/UFU
claricecarolinacamargo@gmail.com

GUIMARÃES, Luciana, Escola Municipal Professora Orlanda Neves Strack/PMU
luguimaraesped@hotmail.com



RESENDE, Keila de Fatima, Escola Navegantes
keilafr2002@yahoo.com.br

Resumo: O presente texto visa apresentar um projeto de formação continuada intitulado “Vivências em formação continuada III: encontros e desencontros da avaliação educacional”, desenvolvido por meio do Programa de extensão integração UFU/Comunidade – PEIC/PROEX, que no ano de 2014 contou com a sua terceira edição. Tal projeto teve como objetivo contribuir com a formação continuada de professores/as acerca dos fundamentos e práticas da avaliação educacional por meio de reflexões, discussões e estudos teóricos sobre avaliação educacional. O curso foi organizado em 19 encontros visando discutir os seguintes temas: a) Impressões e Expressões acerca da Avaliação Educacional; b) Avaliação e ideologia; c) Avaliação Sistêmica; d) Avaliação Institucional Participativa; e) Avaliação Sistêmica Mineira; f) Medida e Nota em discussão; g) Avaliação Formal X Avaliação Informal; h) Avaliação e questões de gênero nos processos avaliativos escolares; i) Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem: concepções e práticas; j) A contribuição dos métodos de avaliação nas teorias de avaliação formativa; l) A contribuição da prova como um dos métodos de avaliação formativa; m) Avaliando a avaliação / Encerramento, totalizando assim 66 horas de encontros. Desse modo, o desenvolvimento do projeto foi organizado por meio de Encontros Formativos e Oficinas. Os debates em torno das dimensões técnicas e políticas da avaliação intensificaram-se a partir da crescente discussão teórica sobre a influência da avaliação no processo de construção do fracasso escolar e da lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que destaca a obrigatoriedade da avaliação no âmbito da aprendizagem institucional propondo uma avaliação qualitativa a serviço da aprendizagem. Pensar em uma avaliação que contraponha esse modelo excludente e que contribua com a aprendizagem significativa implica em refletir com os/as profissionais que atuam na educação básica da rede pública de ensino de Uberlândia/ MG. No que consiste a avaliação, qual sua função no contexto escolar, quais os instrumentos clássicos da avaliação, qual a cultura da avaliação, qual o papel da Avaliação Externa, Sistêmica e Institucional. Nesse sentido, acreditamos que disseminar essa concepção representaria uma possibilidade de mobilização para as mudanças necessárias na organização do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere às práticas avaliativas. Resultado de um trabalho coletivo do Grupo e Pesquisa e Estudos em Avaliação Educacional – GEPAE. O referencial teórico que fundamentou os estudos, as discussões e proposições deste projeto se constitui, dentre outros, em estudos de pesquisadores (as) da temática, com destaque para Freitas (2003, 2005, 2012), Villas Boas (2002, 2007, 2008), Freitas, Sordi, Malavasi (2009), Sordi e Souza (2009), Afonso (2012) e Fernandes (2006). Conclui-se que o projeto deu continuidade a trabalhos em prol da melhoria da Educação Básica pública, por meio de ações formativas para professores, estudantes das licenciaturas e pesquisadores da educação, promovendo mobilizações e mudanças necessárias nas práticas docentes, especificamente no campo da avaliação educacional.

12. AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DA SME/RJ



Claudia Claro Chaves de Andrade
claudiachavespsi@yahoo.com.br
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
Andréa Rosana Fetzner
akrug@uol.com.br
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Este trabalho apresenta pesquisa em desenvolvimento no curso de mestrado em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e tem como objetivo investigar a compreensão dos professores acerca da organização do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de que modo as avaliações externas são percebidas por eles, em suas práticas pedagógicas, no Ciclo de Alfabetização.

A pesquisa apresenta natureza qualitativa, com abordagem de estudo de caso. O levantamento bibliográfico e documental referente à organização do ensino em ciclos, à organização do ensino da SME/RJ e às avaliações externas, fundamentam a pesquisa. Fetzner (2008; 2009; 2013), Barreto (2008), Fernandes (2009), Freitas (2003) e Mainardes (2011) são utilizados como referenciais teóricos para a compreensão da organização do ensino em ciclos enquanto enturmações escolares que tomam como princípio a democratização da escola e de seus processos pedagógicos, com especial atenção para o currículo, as práticas avaliativas e didáticas. Do ponto de vista da avaliação, Afonso (2010), Domingos Fernandes (2009; 2010), Esteban (2002; 2014), Fernandes (2014), Fetzner (2014), Freitas (2014) e Saul (2010), orientam a compreensão das avaliações externas e seus desdobramentos na construção/reforço de uma escola voltada para os interesses de desqualificação da escola pública e subalternização docente e discente. Na análise das práticas didáticas, Candau (2012) contribui com as reflexões acerca do papel da didática, no desafio da escola em promover uma educação de qualidade intercultural, considerando-se os desafios do contexto atual.

Observações e entrevistas semiestruturadas foram realizadas com nove professoras regentes em uma escola pertencente à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, lócus da pesquisa. A análise preliminar dos dados tem apontado para o desconhecimento da organização do ensino da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, por parte das professoras. No tocante às práticas pedagógicas, no contexto das avaliações externas, cinco professoras ratificam a influência destas em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, das quatro professoras que se posicionaram pela não influência das avaliações externas sobre as práticas pedagógicas, três registram em suas falas que o trabalho desenvolvido é alterado em virtude da lógica única imposta, que inclui o trabalho com currículo prescrito pela própria SME/RJ, aplicação de provas não elaboradas pelas professoras e treino para as avaliações externas (a partir de simulados preparados pela coordenação da escola ou pelas próprias professoras, a pedido da coordenação ou direção da escola) e apenas uma afirma que não permite que as avaliações externas influenciem o trabalho pedagógico.

Referências bibliográficas



- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo. In: ESTEBAN, Maria Teresa e AFONSO, Almerindo Janela (orgs). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As escolas em ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). Ciclos em revista, v.4: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008, p. 195-212.
- CANDAU, Vera Maria. Didática: entre saberes, sujeitos e práticas. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.
- ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP, v.19, n.2, p. 463-486, jul.2014.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak. Ed., 2009.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa e AFONSO, Almerindo Janela (orgs). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.
- FETZNER, Andréa Rosana. Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). Ciclos em revista, v.4: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008, p. 143-158.
- FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. Rev. Bras. Educ. [online].2009, v.14, n.40, pp. 24-34, ISSN 1413 – 2478.
- FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos e Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas avaliativas. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.17, n.3, p. 13-33, nov.2012/fev.2013.
- FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de Lógicas. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Ed. Soc., Campinas, v.35, n.129, p. 1085-1114, out-dez, 2014.
- KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MAINARDES, Jefferson e Stremel, Silvana. Avaliação no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. Imagens da Educação, v.1, n.3, p.53-64, 2011. Disponível in:
- SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.



13. A PRODUÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL A PARTIR DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO SISTÊMICA MINEIRA NAS REDES MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA E ITUIUTABA

M^a. Cláudia Rodrigues de C. Martins
camargoemartins@uol.com.br
PMU/GEPAE/UFU/MG

M^a. Simone Freitas Pereira Costa
simonefpcosta@hotmail.com
GEPAE/FACED/UFU/MG

Prof.^a Dr^a. Leonice Matilde Richter
leonice@ufu.br
GEPAE/FACIP/UFU/MG

Prof.^a. Dr^a. Olenir Maria Mendes
olenir@gmail.com
GEPAE/PPGED/FACED/UFU/MG

No intuito de compreender como as avaliações sistêmicas têm contribuído para construir a qualidade educacional, esta pesquisa em andamento, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE) do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), almeja identificar qual(is) transformações as políticas de avaliação mineira têm provocado nas escolas e se tais mudanças reverberam em uma qualidade socialmente referenciada. Trata-se de compreender como as escolas têm se organizado para resolver os problemas relacionados às aprendizagens e desempenhos de estudantes diante das demandas do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE).

Minas Gerais está entre os Estados pioneiros a implantar políticas de avaliação externa, sob a justificativa que estas melhorariam a qualidade da educação. De acordo com a Secretaria do Estado de Minas Gerais (2013), o SIMAVE foi implantado pela primeira vez no ano de 2000 e tem por missão, nas áreas de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática, identificar as necessidades, os problemas e as demandas do Sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis para melhorar a educação pública.

Na construção dos dados, optou-se pela pesquisa qualitativa, priorizando a compreensão interpretativa da ação social (MINAYO, 2005, p. 82). O arcabouço teórico balizador deste estado, se fez, dentre outros, por Freitas (2005, 2007, 2010), Gentili (2005) e Dourado e Oliveira (2009). Realizaram-se análises de documentos legais, com destaque aos presentes no Setor de Estatística e Censo Escolar das Secretarias Municipais de Educação das duas cidades pesquisadas. Selecionou-se seis escolas municipais, assim distribuídas: três da Rede Municipal de Uberlândia e três da Rede Municipal de Ituiutaba. Procedeu-se então a observação in loco, por meio da observação participante e entrevistas semi estruturadas com docentes, equipe gestora, estudantes e comunidade escolar. Este trabalho limita-se a apresentar as análises construídas a partir dos registros das observações realizadas.

Considerando-se as respostas obtidas pelos/as participantes da pesquisa foram construídas quatro categorias, quais sejam: CATEGORIA 1- PREPARAÇÃO PARA



AValiação EXTERNA - AE: quando a organização do trabalho pedagógico é influenciada pela AE. Destacou-se, nesta categoria, que nas seis escolas há evidências de que os/as estudantes são preparados para realizar a avaliação externa. Destaca-se situações sutis dessa preparação como também claras evidências de que a escola inicia sua participação quando reorganiza o trabalho pedagógico de forma restrita ao treinamento e preparo para que os resultados sejam positivos nas avaliações. Ainda, das seis escolas, 100% dos/as professores/as de 3º e 5º anos pontuaram que avaliação em sala de aula ocorre por meio de métodos/procedimentos elaborados de forma semelhante aos itens cobrados na Avaliação Externa. Cinco escolas apresentaram como respostas que os/as professores/as são preparados/as para atenderem as demandas da avaliação externa, sendo o currículo escolar voltado para a matriz de referência.

CATEGORIA 2: O CLIMA DE TENSÃO PROPICIADO PELA AE. 100% das escolas demonstraram evidências de influência da AE no ambiente escolar. Para a compreensão dessa categoria observou-se o antes, durante e depois da aplicação da AE. Referente ao clima anterior à aplicação dos exames, evidenciou-se que quatro escolas apresentaram tensão no discurso entre professores/as e estudantes. Durante a aplicação da prova, destaca-se o fato que quatro escolas demonstraram preocupação com as ausências dos/as estudantes no dia da prova, com o dia da semana, com a fiscalização dos/as aplicadores/as, dentre outras. Depois da realização da AE percebeu-se o sentimento de alívio tanto para estudantes como para os/as profissionais das escolas.

Pertinente à **CATEGORIA 3: IMPACTOS DA AE NAS ESCOLAS** produziu-se quatro subcategorias, sendo a primeira: Impactos da AE para os/as professores/as. Quatro escolas, entre 3º e 5º anos, afirmaram que houve a incorporação de testes e simulados semelhantes aos da AE, no cotidiano escolar. Em uma escola, as professoras relataram as notas como forma de controle para renovação dos contratos de trabalho para o ano posterior. Na subcategoria 2: Impactos da AE nas escolas para os/as estudantes, surgiram duas subcategorias que foram: Notas da AE determinando o sucesso ou fracasso futuro dos/as estudantes e a rejeição dos/as estudantes com AE. Para ter sucesso na escola e poder estudar numa "escola melhor", é preciso se sair bem na AE. De acordo com a subcategoria 3: Impactos da AE para a gestão, emergiram as subcategorias: Gestão sendo avaliada a partir das notas da AE e Desconfiança e cobrança em relação aos resultados. Evidenciou-se tanto a preocupação em se sair bem nas AE como o ritual que a escola se submete para a realização da AE: o/a docente da sala não pode permanecer aplicando a avaliação com seus/suas estudantes, o/a gestor/a precisa ficar vigilante, atento/a à tudo. Finalmente, a subcategoria 4: Impactos da AE para o currículo, demonstrou que, em quatro, das seis escolas, o currículo é diretamente influenciado pela AE, alterando a aula, o ensino e a aprendizagem.

A **QUARTA CATEGORIA, REPERCUSSÕES DA AE NA APRENDIZAGEM**, produziu três subcategorias: Instrumentos/Métodos, Conteúdos e Atividades diárias da sala. Em se tratando de Instrumentos/Métodos, em quatro das seis escolas pesquisadas, houve utilização de métodos avaliativos como provas e testes semelhantes ao formato das avaliações externas, sempre buscando que a escola tenha, a cada ano, melhores resultados nas AEs. Em todas as subcategorias fez-se explícito que os conteúdos, as atividades e a preocupação em preparar as crianças para a AE movia, de modo geral, as ações docentes.

Intenciona-se, com esta pesquisa contribuir para que as escolas compreendam os processos de avaliação (interna e externa), como fenômeno essencial para a apreensão da realidade escolar, oferecendo subsídios para que as mesmas interpretem e estabeleçam ações que possam influenciar nos resultados apontados e que estes



resultados contribuam efetivamente para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Palavras chave: Avaliação Sistemática; Avaliação Sistemática Mineira; Produção da Qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade na educação: perspectivas e desafios in: Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade, Out 2007, vol.28, n.100, p.965-987.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação: para além da “forma escola”. Educação: Teoria e Prática, América do Norte, 20, set. 2010b. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 19 Out. 2010b.

GENTILI, Pablo. A Exclusão e A Escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO. Maria Cecília de Souza (org). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

14. O TRABALHO DO GRUPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA CONTRIBUINDO PARA O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

CLAYTON JOSÉ BUDIN, claytonbariri@gmail.com

ACACIA APARECIDA DA SILVA, acacia46geo@gmail.com

FABIANA BARDELA LOPES, fabibardela@yahoo.com.br

GUILHERME RODRIGUES DOS REIS, guigeo@hotmail.com

JOSE CICERO ALVES, j_a_cicero@ig.com.br

MARCOS ZACARIAS FARHAT JUNIOR, marquinhos1717@gmail.com

MARIA CRISTINA NAVARRO ALONSO, m.crisgeo@hotmail.com

MAXIMILIANO ELIAS, max.elias@ig.com.br

WELLINGTON DONIZETI STRABELLO, wellingtonstrabello@yahoo.com.br

Professores de Geografia e História da Rede Municipal de Campinas.

Este resumo apresenta um trabalho realizado entre alguns professores de Geografia e História da rede municipal de Campinas, os quais participaram de uma modalidade de formação continuada por meio de Grupos de Formação.

O objetivo desses Grupos de Formação é reunir professores que desejam participar de reuniões semanais, nas quais são discutidos diversos temas sobre a Educação em geral, e também especificamente, a respeito dos seus componentes



curriculares. Outro objetivo é proporcionar uma formação em serviço de modo que o professor possa realizar um desenvolvimento profissional, refletindo sobre seu trabalho docente, e proporcionando o conhecimento de diversas práticas pedagógicas para mudar a atuação ensino/aprendizagem com os alunos.

No ano de 2015, as atividades se desenvolveram na Escola Municipal Floriano Peixoto, em encontros semanais realizados às quartas-feiras no período noturno. Esses encontros são remunerados, equivalentes a 6 horas/aula, e a participação dos professores é facultativa. No referido ano, contamos com a participação de cinco professores. A principal dinâmica do grupo se baseava no diálogo, por meio de discussões e estudos referentes a diversos temas da Educação, da Geografia, da História, entre outros, sendo que elegemos como temas principais a avaliação escolar, e metodologias e práticas pedagógicas a serem realizadas com os alunos.

Além do momento de estudos teóricos, uma participação fundamental dos professores se dava por meio da socialização dos trabalhos desenvolvidos com os alunos, cada um com suas respectivas turmas e escolas. Assim sendo, foi destacado como eixo do trabalho pedagógico, os estudos de conceitos de Geografia e História por meio de vídeos e filmes. Os professores foram ao cinema na intenção de analisar dois filmes, os quais poderiam ser trabalhados com os alunos: “Perdido em Marte” e “Ponte dos Espiões”. Através deles foi possível trabalhar temas como a Guerra Fria, Corrida Espacial e o Sistema Solar. Diversas atividades foram realizadas pelos professores a fim de contribuir com sua formação contínua, entre estas a participação em eventos acadêmicos, para o aprofundamento em alguns conceitos como relação à geopolítica (China e Oriente Médio) no Seminário de Formação Profissional realizado na Facamp. Além deste, outro evento significativo foi a participação no “Fala outra Escola”, no qual os professores apresentaram um trabalho referente às atividades produzidas e realizadas por meio do GF em anos anteriores.

Em outras duas atividades importantes referentes à formação docente atrelada a atuação em sala de aula, ocorreram oficinas pedagógicas: a primeira, relacionada ao trabalho “A tecnologia como aliada na construção do conhecimento em sala de aula” contou com a colaboração de um professor de Língua Portuguesa que faz uso constante dessas tecnologias, apresentando suas experiências; a segunda, relacionada ao conhecimento das limitações e potencialidades do aluno surdo com a discussão sobre atividades pedagógicas que teve a participação de uma professora de História e dois intérpretes educacionais da Escola Municipal Júlio de Mesquita Filho.

Outro evento que possibilitou conhecer novas práticas de ensino foi a participação em uma oficina pedagógica denominada “Professor no Arquivo”, oferecido pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo, que visava apresentar as possibilidades para a utilização de documentos históricos como fontes de pesquisa e estudos e preparação de atividades.

Como resultado, podemos destacar que todas essas atividades realizadas pelos professores e a socialização de seus trabalhos docentes, acabam por refletir em suas práticas na sala de aula. Diversos materiais pedagógicos como filmes, documentários entre outros, foram compartilhados entre os professores, bem como o método de trabalhar temas diversos, inclusive, tendo como apoio didático os recursos audiovisuais. Por fim, concluímos que o trabalho proporcionado pelo grupo de formação tem um importante papel na formação continuada, uma vez que a reflexão sobre o trabalho docente, a socialização de práticas pedagógicas e, até mesmo, a produção de novas práticas, contribuem progressivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Bibliografia



- Arroyo, M. G. Educandos, educadores e seus currículos In: Arroyo, M; Moreira, A. F.B. (org). Indagações sobre o currículo. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental – MEC, 2008.
- Bittencourt, C. M. F. Ensino de História fundamentos e métodos. Cortez: São Paulo. Ed., 3ª ed., 2009.
- BUDIN, C. J. Professores formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C.; CÔRREA R. L. (orgs). Geografia: conceitos e temas. - 7ª ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2005
- CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino fundamental e educação de Jovens e Adultos – anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação. Secretaria Municipal de Educação: Campinas, 2010.
- FERRAZ, A. Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996. (Dissertação de mestrado) Unicamp: Campinas, SP, 2001.
- Fonseca, S. G. Didática e prática de ensino de História. Papirus: Campinas, 2003.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Libâneo, J. C. Os métodos de ensino. In: Didática. Série Formação do Professor. Cortez, 1994.
- _____. Os objetivos e conteúdos de ensino. In: Didática. Série Formação do Professor. Cortez, 1994.
- Monteiro, A. M.F.C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História. Cad. Cedes. vol.25, nº 67, pg. 333 a 347, Campinas, set/dez 2005.
- MORAES, A. C.R. et al. Caminhos Percorridos. Secretaria Municipal de Educação: Campinas, SP, 2013
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/00.
- Santos, M. O Espaço do cidadão. Edusp: São Paulo, 2012.

15. CANTANDO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESTÉTICA

Daniel Chris Amato
maestrodanielamato@gmail.com
 SME – Campinas
 LEL- UNESP-RC

A música é considerada por alguns autores como ferramenta para o desenvolvimento humano, considerando que esta atividade é exclusiva aos seres humanos. Diante disso, a educação formal, desde os primórdios, primou por inserir no seu currículo os conteúdos de música. Há relatos de que no Brasil, desde a chegada dos primeiros professores jesuítas, a música fora usada como ferramenta eficaz de dominação dos nativos brasileiros, principalmente para a escolarização e aculturação europeia. Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto Cantando na Escola, em execução na rede municipal de ensino de Campinas, sendo para a maioria dos alunos o



seu primeiro contato com os conteúdos de música. Este projeto vai ao encontro da obrigatoriedade do cumprimento da Lei nº 11.769/2008 que obriga a inserção destes conteúdos de música no currículo escolar, contudo apresenta um veto excluindo a necessidade de um professor licenciado em música para ministrar estes conteúdos, possibilitando alguém, cujo talento reconhecido, possa apresentar a música aos alunos de maneira que a apreciem, compondo e executando. Este desafio da apreciação e do fazer musical pelos alunos a partir do ambiente escolar, pode gerar reflexões: quais estratégias necessárias a serem usadas pelos gestores de educação da cidade de Campinas seriam consideradas exitosas sem, necessariamente, contar com profissionais capacitados e habilitados para ministrar tais conteúdos? Foram consideradas nestas reflexões que nesta rede municipal de ensino não há um cargo de professor de música e sim o de PEB III – Arte, cujo leque de ação é amplo e francamente discutido academicamente se este profissional tem condições plenas de desenvolver as habilidades artísticas do alunos nas diferentes linguagens como, artes plásticas, teatro, dança, música, citando apenas exemplos das grandes áreas. Além disso, o contingente de docentes desta área específica são, em sua maioria, licenciados em artes plásticas e com pouco ou nenhum contato mais íntimo com o fazer musical. Soma-se a isso, a constante necessidade de complementação dos quadros desta área, quer seja por aumento no atendimento da rede, quer seja por aposentadoria ou abandono do cargo. Este projeto, em desenvolvimento e aprimoramento, já demonstra reflexos positivos e novos desafios diante da realidade da escola na atualidade que apontam os resultados considerados colaterais e mais aparentes inerentes à atividade, como disciplina, organização, auto estima, auto confiança, trabalho coletivo, atenção, memorização, afinação, consciência corporal e motivação para o aprendizado. No entanto, não se pode afirmar que o maior objetivo, no sentido pedagógico, já tenha sido alcançado, que é a mudança do ambiente escolar de maneira que propicie um aprendizado musical pleno. Esta mudança poderá acontecer a partir de experiências significativas, como por exemplo, ocorridas nas apresentações externas e nos registros dos momentos de convivência em vídeo e fotos, por exemplo, cuja música é a razão da atividade em si. A construção desta memórias afetivas poderão estabelecer um novo padrão do sentido para o aprendizado, melhorando, inclusive a qualidade do desenvolvimento humano dos alunos na busca de restabelecer à música e seu papel na educação e de suas políticas públicas, sugerindo reflexões e encaminhamentos para a efetiva implementação desta e de outras leis de relevância notória para o aumento do nível da qualidade escolar, o que pode proporcionar uma melhora da ética e conduta da nação, pois a educação cumpre, enfim, seu papel: educar para a democracia libertária, como preconiza Mello (1986).

REFERÊNCIAS

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Villa-Lobos, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.210 –220, set. 2007. Disponível em http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/didatica_musica/un26/links/didatica_un26_pg14_nacionalismo_canto_orfeonico.pdf Acesso em 25/5/2013.
- BOURNIER, Pierre. Los Tres Estados del Capital Cultural. In Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17. Disponível em <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pd> Acesso em 23/09/2012.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.



- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Fundamental), 1997.
- BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Editora Átomo, 2003.
- CASCARI, Ana Paula. Educação, música e desenvolvimento humano. São Paulo: Casa do Novo Autor Editora, 2008.
- DE FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, v. 15, 2010.
- DE OLIVEIRA FONTEIRADA, Marisa Trench. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. Unesp, 2005.
- FREYRE, Gilberto. Casa-grande e senzala. University of California Pr, 1986.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Educação Musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. Disponível em: < <http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>> Acesso em: 26 jan. 2009.
- GROUT, Donald J; PALISCA, Claude V. História da Música Ocidental. 5. ed. Lisboa - Portugal: Gradiva, 2007.
- JARDIM, Vera LG. Os sons da República. O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República-1889-1930. 2003. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. Disponível em<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t0214.pdf>> Acesso em 25/5/2013.
- KIEFER, Bruno. História da música brasileira dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre: Editora Movimento, 1976.
- MELLO, Mário Vieira de. O conceito de uma Educação da Cultura - com referência ao esteticismo e à criação de um espírito ético no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2 ed. Ver. e ampl.. Porto Alegre: Sulina, 2012. _____ . Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, v. 16, p. 49-56, 2007. Disponível em < http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo6.pdf> acesso em 05/09/2013.
- PLATÃO. A República. São Paulo: Ed. Abril, Col. Os pensadores, 1979 (livros VII e VIII)
- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. 2ª ed. Trad. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- SWANWICK, Keith. Music, mind and education. Routledge, 2003.
- TOMÁS, Lia. Música e filosofia: estética musical. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.

16. PROVINHA BRASIL: QUAIS AS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Daniele Lenharo Apolinário – Prefeitura de Campinas



Ainda que a Educação Infantil no Brasil não seja diretamente alvo de políticas públicas de avaliação em larga escala, é importante refletir sobre qual o papel que vem se desenhando para esta etapa de educação, uma vez que a política de avaliação da educação básica tem sido apresentada como prioritária na definição das políticas educacionais, principalmente nas últimas décadas. Em relação à legislação brasileira, percebem-se avanços proporcionados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 (LDBEN), que determina a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional, sendo a primeira etapa da educação básica, um dever do Estado e direito da criança.

Em 2013, a publicação da Lei nº 12.796 que alterou a LDBEN, a educação básica passa a ter início aos 4 anos, tendo as crianças de 4 e 5 anos matrícula obrigatória na pré-escola.

Esta lei tem propiciado vários debates no meio acadêmico, principalmente na questão da obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos. O debate, entre outros, verte sobre: a escolarização precoce com a obrigatoriedade; a pré-escola constituir-se como uma etapa pressionada entre a creche e o ensino fundamental sem uma identidade própria; a organização do currículo para esta etapa. Voltamos ou nunca saímos da visão da educação infantil como somente espaço de preparo para o ensino fundamental? Afinal, quais os critérios que as políticas públicas têm estabelecido para a educação infantil?

Tal panorama evidencia a importância de se investigar a Provinha Brasil e suas possíveis implicações no currículo da educação infantil. Nesta perspectiva, esse estudo teve como objetivo investigar em que medida a Provinha Brasil repercute nas práticas curriculares da educação infantil, segundo a percepção de professores e gestores.

A abordagem metodológica adotada nessa pesquisa foi a qualitativa, que pressupõe um diálogo entre os sujeitos e os investigadores, sendo que estes não são abordados de forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Essa discussão inicial serve de fundamento para a contextualização do debate atual, nesse século XXI, sobre a educação infantil nos espaços públicos coletivos, sem deixar de problematizar questões ainda presentes nas funções do espaço educativo público para as crianças, como exemplo, a ênfase em antecipar práticas do ensino fundamental como suposta garantia de futuro sucesso escolar. Kishimoto (2002) relata que esta ênfase, traduzida no termo de escolarização na Educação Infantil, tem sido caracterizada pelo excesso de atividades direcionadas em leitura, escrita, cálculo. Torna-se, assim, essencial superar as visões assistencialistas e antecipatórias do ensino fundamental atribuídas à Educação Infantil, pois ambas as visões não valorizam a infância enquanto momento importante para a criança vivenciar e não consideram as especificidades da educação das crianças de 0 a 5 anos.

A Provinha Brasil, como avaliação da alfabetização das crianças, integra as políticas públicas de avaliação que, especialmente nessas duas décadas do século XXI, vêm priorizando as avaliações em larga escala, relacionando resultados de avaliação de desempenho dos alunos à qualidade da educação.

Podemos indagar se a Provinha Brasil acabará tornando-se modelo a ser seguido na alfabetização das crianças, inclusive com prévia preparação para esta avaliação sem se levar em conta a imprescindível busca de uma educação de qualidade para todos, ou seja, não podemos reduzir os processos educacionais a treinos para alcançar bons resultados nos exames, nem tão pouco caminhar na direção da escolarização das crianças da educação infantil.

Em acordo com o relato das professoras entrevistadas, a concepção de currículo predominante na rede municipal de Valinhos é conteudista. As professoras pesquisadas



ênfatisam que há um excesso de atividades que envolvem o uso de papel e lápis, em detrimento de atividades lúdicas.

Os seus relatos demonstram a forte presença do modelo do ensino fundamental nas práticas pedagógicas da pré-escola pesquisada.

Em Campinas foi possível notar uma concepção de currículo que privilegia o brincar e trata a criança como sujeito de direitos. As entrevistadas não identificam relação entre os resultados da Provinha Brasil e o currículo da educação infantil, ainda que o letramento e a alfabetização sejam alvos de debate.

Tanto a orientadora pedagógica como a professora expressam a importância do trabalho com o letramento, contudo sem a preocupação com o preparo para os anos iniciais.

A questão das avaliações externas como a Provinha Brasil possibilitarem o chamado estreitamento curricular com foco apenas em um conteúdo, por exemplo, a alfabetização, vem sendo apontado por autores contemporâneos como Freitas L.C., além de Esteban, já que as avaliações acabam proporcionando treinos para os assuntos das provas.

Podemos notar que os municípios de Valinhos e Campinas apresentam concepções de educação infantil distintas que foram confirmadas tanto pelas entrevistas como pela análise dos documentos municipais.

Nessa direção, é necessário refletir o quanto as políticas públicas de avaliação, no caso a Provinha Brasil, propiciam práticas pedagógicas na educação infantil que não consideram a criança como sujeito de direitos.

Precisamos problematizar as políticas públicas de avaliação que, embora não englobem diretamente a educação infantil, podem promover repercussões, ainda que tácitas, nesse espaço.

Referências

- ARELARO, L. R. G; JACOMINI, M.A.; KLEIN, S.B. O ensino fundamental de 9 anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.1, p. 35-51. São Paulo, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez.1996.
- ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discurso normativo sobre a infância. **Sísifo/ Revista Ciências da Educação**, Lisboa, n.9, p. 47-56, maio/ago, 2009. Disponível em: <www.sisifo.fpce.iel.pt> Acesso em: 13 maio 2013.
- FREITAS, L.C. Prefácio da edição brasileira. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. O brincar e a qualidade em uma instituição infantil. **Licere: Belo Horizonte**, v. 5, p. 23-32, 2002.

17. APROPRIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL POR PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Edna Rosa Correia Neves (ednacneves@yahoo.com.br; Universidade de São Paulo; Faculdade de Educação)

Sandra Maria Sawaya (sandrasawaya@yahoo.com.br; Universidade de São Paulo;



Faculdade de Educação)

A necessidade de se examinar as práticas escolares de alfabetização tal como concretamente se desenvolvem nas salas de aula já havia sido apontada por Azanha (1991) em uma obra seminal. Nesse texto, o autor, a partir de estudo anterior, apontava a ausência de pesquisas que se debruçassem sobre as práticas efetivamente perpetradas nas salas de aula, que pudessem identificar as dificuldades vivenciadas na instituição escolar, responsáveis pela escolarização de grande parcela do alunado brasileiro e pela chamada crise da educação. E chamava a atenção para a necessidade de se organizar um inventário das práticas escolares de maneira a realizar um mapeamento cultural da escola, atento à sua constituição histórico-social. Azanha (1991) interrogava-se sobre a eficácia das reformas educativas, considerando que é no interior da sala de aula que se decide o destino das políticas públicas, pelas resistências oferecidas por professores às mudanças e pelas alterações efetuadas nos padrões de trabalhos vigentes (FARIA FILHO, 2004).

Como menciona Patto (2005), quem conhece a escola por dentro sabe das dificuldades que projetos e reformas trazem a professores e alunos e ao andamento da vida escolar. Mesmo quando as mudanças anunciadas se pautam formalmente em intenções louváveis, interesses particulares revelam-se muito mais decisivos, tais como: rivalidade político-partidária e o carreirismo político e profissional, além das inúmeras dificuldades geradas pela precariedade material da escola. De modo geral, de acordo com a autora, as ações assumem a forma de planejamento, tendo normalmente como objetivo a implantação rápida de mudanças que não só imprimem a marca dos que estão no poder, mas que também buscam apagar as marcas deixadas pela gestão anterior. As práticas de alfabetização trazidas pelas reformas em curso, vão se construindo, portanto, em meio a disputa de diferentes ordens, em um substrato feito de camadas de reformas sucessivas que foram deixando suas marcas nas ações e compreensões que constituem a ação cotidiana dos professores e alunos. As metodologias etnográficas, que vem sendo utilizadas por uma psicologia crítica sobre as causas do fracasso escolar no Brasil, buscam “entender acerca das dificuldades que os projetos e reformas, da maneira como são habitualmente concebidos e implantados, trazem a professores e alunos e ao andamento da vida escolar” (PATTO, 2005, p. 60). Em consonância, a presente pesquisa pretende investigar a apropriação de uma política educacional por seus destinatários. O seu conteúdo será constituído principalmente pelas percepções que os professores alfabetizadores, que trabalham numa escola municipal do estado de São Paulo, têm acerca do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) idealizado pelo Ministério da Educação, e pelas formas como o interpretam na sua prática diária. Tal interesse é fundamentado, também, em análises realizadas por pesquisas da área (Ambrosetti, 1989, Silva, 1990, Cruz, 1994) demonstrando que os programas implantados sofrem múltiplas alterações desde a sua concepção até a sua efetiva chegada à escola.

Considera-se, ainda, o fato de que é necessário compreender como a escola se organiza a partir de seus diferentes atores e como se materializa no âmbito das políticas públicas educacionais de alfabetização que atravessam esse ambiente no seu dia-a-dia. Cabendo, portanto, as perguntas: Como o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi compreendido pelos professores alfabetizadores e quais as suas implicações para a sua prática pedagógica? Será realizada uma pesquisa de campo, norteadas pela abordagem etnográfica e pelas contribuições da Psicanálise - dando ênfase às contribuições de Freud e Lacan - e da Psicologia Escolar e Educacional, objetivando ampliar e aprofundar a compreensão das peculiaridades inerentes à implantação desse



programa.

Os dados dessa pesquisa, em andamento, serão discutidos qualitativamente à luz da literatura da área baseada nas contribuições teóricas e metodológicas provenientes de uma psicologia crítica que toma os indivíduos e suas ações a partir das relações sociais, históricas e intersubjetivas que os constituem.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, B. Ciclo Básico. O professor da escola pública frente a uma proposta de mudança (dissertação de mestrado). São Paulo, PUC, 1989
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. Revista da USP, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1991.
- CRUZ, S.H.V. O Ciclo Básico construído pela escola (tese de doutorado). São Paulo, IP-USP, 1994.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. Pesquisa participativa. SP: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FARIA FILHO, L. M.; et al. “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação dá história da educação”. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, Jan./ Abr. 2004.
- PATTO, M. H. S. Exercícios de indignação – escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- SILVA, Z. I. Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo de quatro escolas (dissertação de mestrado). SP, PUC- SP. 1990.

18. A PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE E SUA CONTRIBUIÇÃO NO CICLO AUTORAL

Eduardo Paiva Oliveira

edu.paiva@yahoo.com.br

Escola Municipal de Ensino Fundamental 19 de Novembro

Apresentação

Este projeto de pesquisa trata da prática docente dos Professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no contexto de orientação dos Trabalhos Colaborativos Autorais desenvolvidos pelos educandos ao final do terceiro ano do ciclo autoral. Nosso propósito é investigar sobre o cotidiano da realização desses trabalhos, os ambientes, os métodos, as estratégias de pesquisa e sua efetiva contribuição para uma aprendizagem significativa. Também é nosso objetivo analisar e discutir a organização do processo educativo neste ciclo de aprendizagem, na perspectiva da gestão democrática, do currículo crítico e emancipatório, da avaliação formativa para a aprendizagem, da concepção interdisciplinar de saberes e de conhecimentos, bem como com a consideração dos educandos e educadores como sujeitos sociais e protagonistas dos processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem.

Na atual gestão foi implantado o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal denominado: Mais Educação São Paulo. Esse programa, no aspecto curricular, organizou o Ensino



fundamental em três ciclos: ciclo de alfabetização, ciclo interdisciplinar e por fim o ciclo autoral cujo principal objetivo é a intervenção social dos educandos no meio onde vivem por meio de um projeto denominado Trabalho Colaborativo Autoral que se inicia no sétimo ano sendo finalizado no nono ano do ensino fundamental.

Justificativa

A pesquisa justifica-se pelas amplas possibilidades que o campo de estudo da prática docente do educador geográfico em diferentes contextos apresenta. Serve também para avaliar a implantação de uma proposta de educação pública baseada, ao menos na proposta, no direito de aprendizagem, e não mais no pressuposto da qualidade total, que desqualifica a escola pública a produzir a igualdade de acesso aos bens e objetos culturais, que dão sentido à existência Humana.

Produzir conhecimentos sobre a atuação do educador geográfico no contexto de professor-orientador de intervenção social, ou seja, de mediador de um processo complexo de aprendizagem, dentro de uma determinada localidade, fazendo toda a análise espacial junto e de forma dialógica com grupos de educandos.

No tocante ao recorte espacial, a escolha da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo deu-se por ter sido está uma das mais antigas e importantes redes de Ensino do país servindo de modelo para vários outros municípios. Especificamente as pesquisas serão realizadas em Unidades Educacionais da Zona Leste de São Paulo abrangentes da Diretoria Regional de Educação da Penha.

Objetivos

Analisar a prática docente dos educadores de Geografia no ciclo autoral contrastando com os projetos político-pedagógicos de suas respectivas Unidades Educacionais, com as diretrizes curriculares nacionais, municipais e com a legislação vigente;

Investigar, discutir e elucidar sobre o cotidiano do trabalho dos educadores e educandos no que diz respeito à aprendizagem significativa por meio da intervenção social, e o reflexo dessas ações na comunidade e no entorno das Unidades Educativas;

Verificar as metodologias utilizadas, os ambientes educativos, a participação da gestão democrática e os demais segmentos da escola na promoção da realização e conclusão dos Trabalhos Colaborativos Autorais

Analisar e discutir a atuação do professor de Geografia como mediador e orientador de pesquisa dentro de uma perspectiva de estudo de campo.

Material e Métodos

Para alcançar os objetivos elencados será necessário realizar uma rigorosa pesquisa nas fontes previamente selecionadas, a fim de disponibilizar o máximo de informação possível sobre a atuação do professor de geografia. A proposta metodológica inclui ainda a análise e cruzamento das fontes, buscando a composição do contexto histórico, social e político, de forma quantitativa e qualitativa por meio de coleta e avaliação dos dados.

Algumas das fontes que irão subsidiar esta pesquisa são as obras de Paulo Freire, Milton Santos, Sonia Maria Venzella Castellar, Lana de Souza Cavalcanti, Cipriano Luckesi e Luiz Carlos de Freitas, além de diversos autores e pensadores consagrados. Outras fontes importantes que será utilizada nesta pesquisa são as Diretrizes Curriculares, as Leis educacionais e o acervo da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max; Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2006.

AQUINO, Júlio Groppa, Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus Editorial, 1997.



- CASTELLAR, S. M. VANZELLA ; MORAES, J. V. . Ensino de Geografia. São Paulo: Thompson, 2010.
- CAVALCANTI, L.S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FOUCAULT, Michel, Vigiar e punir, Petrópolis, Ed. Vozes, 1989, 7a. edição.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos, Avaliação da aprendizagem escolar, São Paulo, Cortez Editoa, 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- _____. Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Editora Record, 2000

19. PROVINHA BRASIL: UMA ANÁLISE DO GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Eliana Rossi (Prefeitura Municipal de Itatiba)
elianarossi01@gmail.com
 Adair Mendes Nacarato (USF)
adamn@terra.com.br
 Ana Paula de Freitas (USF)
freitas.apde@gmail.com
 Daniela Dias dos Anjos (USF)
danjos04@yahoo.com.br
 Milena Moretto (USF)
milena.moretto@yahoo.com.br

RESUMO

Nos últimos anos, temos observado a emergência de diferentes políticas educacionais no que diz respeito à avaliação da educação brasileira. Dentre essas políticas, está a Avaliação da Alfabetização Infantil, mais conhecida como Provinha Brasil, que é



aplicada duas vezes ao ano a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação, de acordo com o INEP, tem como pretensão identificar as habilidades relativas à alfabetização e letramento desenvolvidos pelos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como fazer com que seus resultados possam auxiliar na prática docente. No entanto, algumas pesquisas como a de Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) têm apontado que, embora a literatura científica tenha avançado na discussão sobre esse tipo de avaliação, não se desenvolveu estudos mais sistemáticos sobre os critérios utilizados na elaboração dos instrumentos de avaliação e o desempenho dos estudantes. Diante dessa problemática, neste trabalho, temos como objetivo principal analisar, através dos discursos de professores alfabetizadores, como eles veem a contribuição (ou não) dessas avaliações no processo de ensino-aprendizagem, bem como de que forma interpretam o guia de correções dos resultados que é encaminhado para auxiliá-los na prática pedagógica. Buscaremos apontar, mais especificamente as dificuldades encontradas por alunos e professores na aplicação da Provinha Brasil. O estudo foi desenvolvido junto ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) em uma parceria entre universidade e escolas públicas tendo como foco principal a formação docente em relação ao letramento matemático escolar. Esse projeto conta com dezesseis participantes: sete professoras de escolas públicas que atuam no ciclo de alfabetização, quatro estudantes do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, quatro professoras formadoras da universidade e uma mestranda que é voluntária. O grupo tem se reunido a cada quinze dias para compartilhar práticas desenvolvidas em sala de aula que são registradas na forma de narrativas, planejar sequências de atividades, sistematizar dados de pesquisas que ocorrem entre as professoras da rede pública e os mestrandos e doutorandos do programa, preparar-se para participação em eventos, discutir sobre textos teóricos, etc. Em um desses encontros, buscou-se refletir sobre as questões que foram propostas na Provinha Brasil aplicada em 2015 e como o guia de correção enviado aos docentes orientava-os em relação às respostas que eram dadas pelos estudantes. Uma das professoras participante do Obeduc escreveu uma narrativa discorrendo sobre a aplicação da provinha Brasil em sua turma, no segundo semestre de 2015. Ela faz uma análise comparativa entre as estratégias dos alunos para responderem as questões e o guia de correção da prova. A professora vai mostrando as incoerências dessa avaliação e o quanto este instrumento avalia de modo bastante empobrecido o conhecimento dos alunos. Pautando-nos nos aportes teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2010) e nas discussões de Freitas (2014, 2013, 2007, 2004) sobre o papel das avaliações externas, analisaremos a referida narrativa, bem como a transcrição do encontro realizado com o grupo em que se discutiu sobre as contribuições (ou não) da respectiva avaliação. Nossas análises ressaltam a necessidade de os professores do ciclo de alfabetização voltarem o olhar para práticas docentes que estão além desse tipo de avaliação como fazem as participantes do projeto, bem como refletirem acerca do papel dessas avaliações nas escolas. Destacamos ainda que, para a perspectiva histórico-cultural, a avaliação dos alunos deve ter uma ênfase no processo e não no produto final.

Referências Bibliográficas

- BONAMINO, A.; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. In: *Educação e Sociedade*. Vol. 23, n. 81, dez.2002, p. 91-113.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114,



dez. 2014 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=pt&nrm=iso
 FREITAS, L. C. *Os reformadores empresariais da educação : da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação* », *Educação & Sociedade* , volume 33, nº 119, 2013, p. 379-404.
 FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, volume 28, nº 100, 2007, p.965-987.
 FREITAS, L. C. *A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. *Educação & Sociedade*, volume 25, n. 86, 2004, p.133-170.
 VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

20. A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL IMPULSIONADA PELO SARESP

Fabiana Alvarenga Filipe
 Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Rio Claro.
fabiana_alvarenga@yahoo.com.br

Este trabalho traz resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento, que objetiva verificar em documentos oficiais do estado de São Paulo, a concepção de qualidade educacional, impulsionada pela utilização das avaliações em larga escala, no período compreendido entre 2008 – ano em que foi instituído o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e 2014, ano em que a pesquisa foi iniciada. Nesta oportunidade, traremos a análise de alguns dispositivos legais constantes da investigação que está sendo realizada com a utilização da abordagem qualitativa, por meio das pesquisas documental e bibliográfica, com análise de conteúdo.

Sabe-se que o mesmo partido político está à frente do governo do estado de São Paulo há vinte anos, de forma que, em 1995, concomitantemente à posse de Fernando Henrique Cardoso na presidência da república, Mário Covas assume o comando político do estado de São Paulo.

De acordo com Dantas (2013, p. 13), foi desencadeada no governo Covas, uma reforma educacional “[...] a partir de medidas administrativas e pedagógicas que englobaram a racionalização administrativa, o enxugamento da máquina e mudanças no padrão de gestão.”, que de acordo com Russo (2014) decorre da afinidade política entre FHC que promoveu em âmbito federal a reforma educacional nos moldes neoliberais e Covas, do mesmo partido político.

O Comunicado da Secretaria de Educação de 22 de março de 1995 assinala que acerca das mudanças para reformar o Estado, “[...] temos o incentivo à municipalização do ensino, com o interesse de descentralização, e a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, o Saresp, como mecanismo de controle.” (LAMMOGLIA, 2013, p. 105, grifo nosso).



A implantação do SARESP se deu pela Resolução SE nº 27/1996, que explicita a necessidade de uma política avaliativa e a preocupação com a qualidade do ensino ofertada no estado de São Paulo.

Em 2008, por meio da Resolução SE 74 são instituídos o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o IDESP (composto pelo desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP e pelo fluxo escolar), que, de acordo com a norma, promoverão a melhoria da qualidade do ensino, a partir da fixação de metas. Além disso, o IDESP subsidia também o indicador coletivo específico a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores (SÃO PAULO, 2008a).

Um dia depois, é disparada a Resolução SE 76/2008 que “Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo [...]” (SÃO PAULO, 2008b).

Em 17 de dezembro de 2008, é promulgada a Lei Complementar 1.078, que institui a Bonificação por Resultados – BR na Secretaria de Educação, que será paga “[...] aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas [...]” (SÃO PAULO, 2008c, p. 1).

Dessa forma, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, faz a associação entre o IDESP, o currículo e a BR, implantando um controle no sistema educacional.

Diante do exposto, compreendemos que o SARESP está impulsionando uma concepção mercadológica de qualidade educacional, tendo as avaliações em larga escala as funções de classificação e ranqueamento para a bonificação dos “verdadeiros merecedores”, que são aqueles que conseguirão aplicar a Proposta Curricular. Entretanto, compreendemos que há possibilidade de resistência ao modelo estabelecido, a partir do entendimento de que

A qualidade da educação e, portanto, sua qualidade social está diretamente relacionada ao Projeto Político-Pedagógico promovido, organizado, desenvolvido e avaliado no coletivo, a partir de processos de reflexividade da comunidade escolar, nos quais são utilizados os dados dos diferentes níveis de avaliação – de sala de aula, institucional e de larga escala ou de sistemas de ensino. Os contextos de práticas são espaços de protagonismo de coletivos nos quais a “qualidade negociada” pode ser construída e articulada na perspectiva de contemplar a qualidade social da educação. (WERLE, SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p. 28, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

DANTAS, G. K. G. Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial à consolidação do modelo gerencial. 2013. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

LAMMOGLIA, B. O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) em escolas da rede estadual de ensino. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

RUSSO, M. A. Reforma da educação no estado de São Paulo: dimensões político-pedagógica e reforma curricular. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DIAS 14, 15 E 16 DE ABRIL DE 2014, PORTO, PORTUGAL, n. . 4, 2014, Cidade do Porto, Portugal. Anais...Cidade do Porto, 2014, p.1-15.Disponível em:



<[http://anpae.org.br/IBERO AMERICANO IV/GT6/GT6 Comunicacao/MiguelHenriqueRuss o GT6 integral.pdf](http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/MiguelHenriqueRuss_o_GT6_integral.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE – 27, de 2-03-1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. [1996]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=199603290027>>. Acesso em 12 jan. 2015.

_____. Lei Complementar 1.078, de 14 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 18 dez. 2008c. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

_____. Resolução SE-74, de 6-11-2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE. [2008a]. Não paginado. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Resolução SE-76, de 7-11-2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. [2008b]. Não paginado. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp>. Acesso em: 12 jan. 2015.

WERLE, F. O. C.; SCHEFFER, L. S.; MOREIRA, M. de C. Avaliação e qualidade social da educação. ETD – Educ. temat. digit., Campinas, SP, v.14, n.2, p. 19-37, jul./dez. 2012. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3193/pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

21. SISTEMA PRÓPRIO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA-PI

Francisca Eudeilane da Silva Pereira-SEMEC(PI)
eudeilane@gmail.com

Maria Salete Linhares Boakari-SEMEC(PI)
salete59@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir o Sistema de Avaliação de Teresina (SAETHE) e o desafio da Rede Municipal de Teresina (PI) em garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê a melhoria da educação nacional através da definição de metas consideradas prioritárias. A meta número cinco o PNE destaca a necessidade de alfabetizar todas as crianças brasileiras até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental e o estímulo à criação de instrumentos de avaliação e monitoramento é apresentado como uma das estratégias para concretizá-la. O estudo aborda como os professores, enquanto sujeitos da pesquisa, se apropriam dos resultados da avaliação externa para redirecionarem as suas práticas docentes, visando a melhoria da prática docente e, assim, melhorar a qualidade da educação do município de Teresina, analisando como as escolas conduzem os processos de estudos e planejamento. A opção pela abordagem qualitativa de pesquisa apresenta como a mais apropriada para este trabalho, pois o processo de apropriação dos resultados pelos professores é o foco principal. Assim sendo, a utilização da técnica de questionários e



entrevistas semiestruturadas pareceu ser o instrumento de coleta mais adequado, posto que apresenta a visão que o professor alfabetizador possui sobre as avaliações externas e o uso de resultados como instrumento pedagógico em prol da alfabetização dos alunos. O SAETHE, foi implantado na Rede Municipal de Teresina no ano de 2014, a partir da realização de duas etapas distintas de avaliação censitária em larga escala. A primeira etapa realizou-se no início do período letivo (abril) - a avaliação de entrada - com a finalidade diagnosticar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Tal diagnóstico foi feito com base em uma matriz de referência, considerada um recorte do currículo, que congrega habilidades e competências de uma dada área do conhecimento de uma série/etapa. Este texto é, parte de um mestrado profissional, em curso, em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós Graduação Profissional (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e fundamenta-se nos escritos de Esteban (2012), Horta Neto(2012), Soligo(2010), e nas diretrizes, metas e estratégias capazes de concretizar os princípios preconizados na CF(1988) e LDB(1996), presentes no atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/14, que traz dez diretrizes e destaca em seu art. 2º: “I - erradicação do analfabetismo e IV - melhoria da qualidade da educação”, entendidos na forma de prioridade para uma década que se estenderá até 2024. Exibimos resultados observados na avaliação SAETHE/2014 nas turmas de segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental e apresentamos como hipótese que professores do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Teresina não utilizam as informações geradas pela avaliação externa em prol do redirecionamento de suas práticas pedagógicas. Nas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, dos 5.490 alunos avaliados, o resultado observado em Língua Portuguesa, em leitura, evidenciou que 40,5% dos alunos da Rede estão localizados na escala de proficiência como pertencentes aos padrões de desempenho abaixo do básico e básico. Desse total, 10,2% se alocam no padrão abaixo do básico e 30,3%, no básico. Considerando o resultado da mesma avaliação de entrada, em escrita, aplicada para 5.463 alunos do segundo ano observou-se que 43,5% estavam no padrão de desempenho considerado abaixo do básico e 33,7% alocados no padrão básico. Para o terceiro ano, a evidência foi de 20,8% dos alunos que apresentaram padrão de desempenho considerado abaixo do básico e 34,5% que se enquadraram no padrão denominado básico. A análise dos dados permite afirmar que o ciclo de alfabetização, no município de Teresina, requer atenção, uma vez que um quantitativo considerável se encontra alocado no padrão de desempenho considerado abaixo do básico. Isso por que, segundo o CAEd, o aluno alocado no padrão abaixo do básico na Escala de Proficiência, possui habilidades consideradas incipientes e, portanto, carece de intervenção (CAEd, 2014). Cabe salientar, que tal intervenção tem por objetivo atuar na melhoria da qualidade do ensino ofertado. Entende-se a avaliação externa como instrumento pedagógico capaz de estimular a tomada de decisões em âmbitos escolares além de possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento individual dos alunos sem contudo ter um fim em si mesma. Assim, vista como indicador de qualidade a avaliação SAETHE demonstra o desafio e o esforço em estimular a apropriação de resultados pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores para a efetivação da garantia do direito de aprender de cada aluno por meio da articulação entre resultados observados e inovações das práticas pedagógicas. Por fim, apontamos que é necessário aos professores do ciclo de alfabetização, fazer uso da avaliação externa apropriando-se de seus resultados e utilizando as informações para nortear os planejamentos e as práticas docentes em prol da alfabetização de todas as crianças.

Palavras-Chave: Apropriação de resultados. SAETHE. Avaliação na Alfabetização.



22. UMA PROPOSTA DE CONSOLIDAÇÃO DA PROVA PADRONIZADA NAS ESCOLAS DE 6º AO 9º ANOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI

Giovanna Saraiva Bezerra Barbosa, SEMEC/ Teresina-PI
giovannasaraiva@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo é parte da pesquisa que está sendo realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A dissertação em curso denominada “Uma proposta de consolidação da Prova Padronizada (PP) nas escolas de 6º ao 9º anos da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI” tem como objetivos, além de descrever a implantação desta política na rede, analisar como os professores de Língua Portuguesa e Matemática, diretores escolares e coordenadores e, pedagógicos (gestores) se apropriam dos resultados dessa avaliação como ferramenta didática a partir dessas informações, propor ações voltadas à melhoria dos processos que envolvem a Prova Padronizada, contribuindo, assim, para o monitoramento da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o (re)planejamento do trabalho do professor e gestores.

A rede pública municipal de ensino de Teresina-PI é formada por 303 unidades de ensino. Destas, 63 escolas atendem ao segmento de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Para delimitação da amostra que será pesquisada, foi feita a opção pela rede municipal de ensino de Teresina-PI, tendo como interlocutores os professores, diretores e coordenadores das escolas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, uma vez que são eles os atores que vivenciam a Prova Padronizada nas escolas municipais.

A Prova Padronizada consiste em uma avaliação diagnóstica realizada ao final de cada um dos três primeiros bimestres escolares, com aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT).

O interesse em realizar esta pesquisa ancora-se no fato de ela possibilitar uma análise de como a Prova Padronizada vem sendo utilizada pelas escolas e de revelar suas contribuições para o trabalho dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática que atuam nas turmas de 6º ao 9º anos, como também dos diretores e coordenadores pedagógicas destas escolas. Além disso, pretende-se transpor a barreira da simples constatação dos dados que se apresentam neste trabalho para evidenciar ações que possibilitem reconstruir práticas mais eficazes no cotidiano escolar e conseqüentemente na sala de aula.

Para aprofundamento do estudo, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica tomando como referência autores como Bonamino (2012), Arruda (2009), Andrade (2000), Souza (2005), Vianna (2003), Perrenoud (2003), Oliveira (2007), Horta Neto (2007), entre outros.

Além disso, a pesquisa usará o método de estudo de caso, realizando também uma pesquisa de campo de caráter quantitativo e qualitativo. Usaremos como instrumentos de coleta de dados questionários, cujos respondentes serão todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática e entrevistas semiestruturadas com 8 diretores escolares e 8 coordenadores pedagógicos, de modo que sejam investigadas as



percepções dos atores envolvidos na execução da PP, contemplando os desafios e as dificuldades enfrentadas por eles e permitindo o redirecionamento de ações que contribuam para a condução de um processo mais significativo para todos, inclusive a própria Secretaria Municipal de Educação(SEMEC).

Subentende-se a partir dos resultados alcançados na Prova Padronizada que o desempenho dos alunos ainda é incipiente, pois não apresenta ganhos significativos nas médias atingidas, portanto, seu uso não tem impactado na melhoria da qualidade do ensino das áreas avaliadas. Compreende-se, então, que esta avaliação não tem ecoado na escola, perante os atores responsáveis pela implantação das políticas e conseqüentemente pelas mudanças educacionais, a ponto de melhorar o desempenho dos alunos e a práxis dos professores, diretores e coordenadores escolares.

Um dos achados da pesquisa, até o presente momento, é de que as expectativas dos professores e da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) em relação ao que os alunos devem aprender são divergentes. Por um lado, o teste baseado na matriz da SEMEC tem resultados bem menores, quando se analisa a média da rede, do que a média das notas das avaliações internas realizadas pelo próprio professor ao longo do ano letivo. Com isso, podemos inferir que o professor segue um currículo e a SEMEC propõe outro.

23. O JARDIM BOA ESPERANÇA E O SEU ENTORNO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A PESQUISA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESCOLA

Gisane Márcia Carvalho Dinnouti
gdinnouti@gmail.com
EMEF Dr Lourenço Bellocchio)

Maria Lúcia Cerone
malucerone@hotmail.com
EMEF Dr Lourenço Bellocchio

Marli Antonicelli
marliantonicelli@yahoo.com.br
EMEF Dr Lourenço Bellocchio

Miguel Monteiro
EMEF Dr Lourenço Bellocchio
mgreiro@gmail.com

Solange Aparecida Malacrida
malacridas@hotmail.com
CEMEFEJA Paulo Freire

Wellington Strabello
wellingtonstrabello@yahoo.com.br
EMEF Dr Lourenço Bellocchio

RESUMO

CADERNO DE RESUMOS



O presente trabalho está vinculado ao Projeto PESCO – Pesquisa e Conhecimento na Escola SME/Campinas, e é um relato de prática pedagógica elaborada e conduzida no ano de 2015 por um grupo de professores de uma escola pública municipal de ensino fundamental do município de Campinas, SP. A escola em questão está localizada em uma área de grandes contrastes sócio-econômicos e atende majoritariamente aos alunos oriundos dos lugares menos favorecidos da região. Assim, o projeto teve por objetivo inicial observar o entorno da escola utilizando metodologias de pesquisa científica para compreender melhor a realidade objetiva na qual os alunos da escola estão inseridos realizando um estudo exploratório do entorno.

Para efeito de organização do trabalho coletivo, cada um dos professores orientou o trabalho de pesquisa em uma ou duas turmas direcionando-a a um aspecto relacionado à sua área de conhecimento, representado por uma disciplina escolar: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências. Ao todo, foram envolvidas oito turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Professores e alunos tornaram-se parceiros em atividades de pesquisa e cumpriram as etapas de trabalho com o método científico, tais como: problematização e definição da pergunta de pesquisa com cada turma, realização de estudos do meio na área de abrangência da unidade escolar, realização de entrevistas com moradores antigos do bairro, pesquisas em fontes primárias fazendo levantamento de documentos e imagens antigas do bairro, pesquisas em documentos disponíveis na Internet, tabulação e análise dos dados realizando, assim, uma pesquisa de cunho exploratório.

A partir desses dados, foram construídos conceitos relacionados aos conteúdos trabalhados nas disciplinas, como por exemplo, a observação da paisagem natural e modificada valorizando a percepção que os alunos têm sobre o local em que vivem e, ao mesmo tempo, (re)elaborando conceitos pertinentes à disciplina de Geografia. Ainda em Geografia, foi feita a construção de uma maquete com plotagem a partir do decalque de curvas de nível dando visibilidade aos contornos da região, mais especificamente, o “Morro do Qerosene”, como é conhecido popularmente o Núcleo Residencial Jardim Líria e o córrego do Mato Dentro. Vale dizer que a plotagem das curvas de nível para produção da maquete foi realizada a partir de uma solução criada para o desenvolvimento dessa atividade utilizando apenas materiais disponíveis na escola.

Nas disciplinas de História e Língua Portuguesa foram pesquisados documentos e realizadas entrevistas para resgatar um pouco da história do bairro a partir das histórias de vida de moradores, das imagens e fotos antigas trazidas por membros da comunidade. Os dados coletados foram transformados em textos que circularam entre os alunos e a comunidade escolar. As áreas de Ciências e Matemática foram integradas em uma pesquisa sobre a percepção dos moradores em relação aos serviços básicos de saúde disponíveis no bairro. Os dados coletados através de entrevistas com usuários do posto de saúde próximo à escola foram tabulados e organizados em gráficos que foram apresentados para a comunidade escolar na forma de cartazes.

As duas turmas dos nonos anos se uniram em um só trabalho de pesquisa fazendo um levantamento quantitativo dos estabelecimentos comerciais do bairro e adjacências. Como desdobramento desse trabalho inicial, foi realizado um estudo sobre a influência do consumismo na formação de valores através de entrevistas e debates com alunos e outros membros da comunidade.

Um dos ganhos mais significativos que obtivemos com a realização desse trabalho foi a criação de espaços para a socialização das pesquisas realizadas pelas turmas em diferentes formatos: produção de textos coletivos, mural com cartaz,



palestras - posteriormente denominadas “aulões” - e a participação no I Fórum Estudantil de Pesquisas realizado pelo programa PESCO. Os “aulões” foram quatro palestras apresentadas para toda a comunidade escolar, inclusive funcionários de apoio escolar, no espaço do refeitório da escola, com o objetivo de socializar os resultados de pesquisa de cada turma. Professores e alunos compartilharam a mesa de apresentação e o microfone em um formato similar a uma mesa redonda. Esses encontros aconteceram entre os meses de setembro e outubro com o intervalo de duas semanas entre cada uma deles e foram avaliados de forma positiva por todo coletivo escolar.

Durante o processo de pesquisa, alunos e professores refletiram sobre temáticas amplas e transversais, sobre as condições materiais do entorno escolar, como podem interferir e cooperar com o bem-estar comum, como os hábitos de consumo impactam a vida das pessoas e o lugar em que vivem, tendo em vista a possível transformação da realidade. Sendo assim, acreditamos que a observação do entorno da unidade escolar de forma sistemática e reflexiva por parte de professores e alunos tem contribuído para melhor compreensão desse espaço e das relações que o permeiam, sendo essa compreensão importante para conduzir um processo de ensino-aprendizagem relevante e significativo, sob o viés da qualidade social.

Palavras-chave: pesquisa escolar – entorno – ensino fundamental

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção educação contemporânea).

_____. Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GERALDI, C. M. G., RIOFI, C. R., GARCIA, M. F. (org) Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social – Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.9-19, jan.-jun. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>

24. EDUCAÇÃO E BRINCAR

Grasiela Ribeiro Cavalcante Abdo – grasiabdo@gmail.com

Alini Francieli Cattari – cattari.alini@gmail.com

Emef Edson Luís Lima Souto

Objetivos

- Criar estratégias para envolver a comunidade escolar e as famílias, sensibilizando-as para a importância da brincadeira no ambiente escolar e familiar.
- Enriquecer o relacionamento entre os estudantes.
- Reforçar conteúdos já aprendidos.
- Desenvolver a criatividade e a sociabilidade.



- Permitir melhor relacionamento com frustrações.
- Proporcionar a autoconfiança e a concentração.

Desenvolvimento

A prática apresentada, diz respeito ao Dia do Brinquedo. Iniciativa desenvolvida em uma escola da rede municipal de Campinas. É um dia especial para as crianças, pois é um momento de brincar com os brinquedos e jogos disponíveis na escola, além de propiciar à criança a oportunidade de trazer de casa um brinquedo que goste.

No momento do brincar, as crianças se agrupam por amizade ou por interesses em relação aos brinquedos e brincadeiras, escolhem um lugar para desenvolver a atividade, num campo de visão delimitado pela professora, às vezes dentro da sala de aula e nos arredores da sala, às vezes no parque ou pátio.

O trabalho pedagógico, através do brincar, permite possibilidades para explorar aspectos associados ao lúdico, a criação de responsabilidade, o cuidado com o brinquedo e com o próximo, a divisão com o outro e o aprender a brincar coletivo.

A mediação docente no momento da brincadeira é essencial para possibilitar maior integração entre as crianças, permitindo problematizar as diversas diferenças socialmente construídas.

A brincadeira ocupa centralidade na vida da criança, sendo assim, a melhor forma para que conheça o ambiente, aprenda, se movimente, seja independente, desenvolva-se físico-psicologicamente, aumente sua autoestima, desenvolva positivamente sua afetividade e criatividade.

Ao manejar os brinquedos, os estudantes fazem tentativas, acertam e erram, aprendendo, com a mediação do docente, a se relacionar com as frustrações de forma que esta, não seja apenas algo negativo, mas um aspecto importante no processo de aprendizagem.

O brincar permite uma aprendizagem significativa para a criança, pois ela é a protagonista da própria aprendizagem, um aprendizado diferenciado, lúdico, mas nem por isso não sistemático.

A brincadeira ajuda a ampliar o vocabulário e a expressar ideias e pensamentos. É uma forma importante de interação, participação e convivência. As crianças aprendem a brincar umas com as outras, observando-se mutuamente, movimentando-se juntas, imitando, aprendem os limites de convívio permitindo a construção coletiva e o respeito às regras.

Resultados

O desenvolvimento dessa prática nos conduziu aos seguintes resultados:

- Percepção de que através do brincar é possível interagir com a criança, mediando processos que buscam seu desenvolvimento tanto psicológico quanto social.
- Compreensão que o brincar, o brinquedo e o jogo são ferramentas importantes para a comunicação, compreensão do mundo, possibilitando a aquisição de diversos saberes.
- Indícios de que as crianças que brincaram, contando com a mediação de pessoas dispostas a apoiá-las em sua aprendizagem, tanto na escola quanto nas relações familiares, apresentaram melhora nas relações interpessoais e na aprendizagem escolar.

Conclusão



O brincar é uma atividade significativa para as crianças. As observações feitas pelos adultos ao longo da interação, favorece a compreensão dos significados e representações que as crianças atribuem às suas próprias experiências, facilitando a mediação e consequentemente a aprendizagem.

Está claro que, atividades de brincar e aprendizagem estão inter-relacionadas, que algumas aprendizagens são facilitadas por determinados tipos de jogos e brincadeiras de maneira que é a intervenção do adulto que permitirá atingir, ou não, os objetivos propostos.

BIBLIOGRAFIA

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca, um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

ALVES, R. A. (1984). Conversas com quem gosta de ensinar. Ed. Cortez, São Paulo
In: Kishimoto, T.M. (org) Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. Cortez Editora, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. A formação da mente. Martins Fontes, São Paulo, 1991.

25. AGIR NA POLÍTICA DA ESCOLA: AS MOBILIZAÇÕES PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DUQUE DE CAXIAS.

Guilherme de Alcantara - guialcan@yahoo.com.br
PUC-Rio/Prefeitura de Duque de Caxias

Este artigo apresenta uma reflexão acerca dos sentidos das ações e das interações de atores escolares de uma escola pública municipal da periferia do Rio de Janeiro que é amplamente reconhecida como “de qualidade e democrática”, e que jamais realizou as avaliações em larga escala baseadas em testes padronizados do governo federal. A partir da análise de um conflito ocorrido de agosto a dezembro de 2013 entre a escola e a secretaria de educação do município de Duque de Caxias, que dentre outras coisas ameaçava retirar 40% do pessoal do estabelecimento, identifiquei que os sentidos das interações sociais e os modos de coordenação do trabalho escolar (ZANTEN et al, 2002) estabelecidos entre os atores escolares são essenciais no processo de identificação da escola como “democrática e de qualidade”, pois produzem outros modos de responsabilização e fundamentam a própria produção desta qualidade.

A reflexão aqui desenvolvida tem origem em uma etnografia realizada no âmbito de uma tese de doutorado (concluída, a ser defendida em 12 de abril de 2016 – ALCANTARA, 2016) em uma escola pública municipal de ensino fundamental I da periferia do município de Duque de Caxias, metrópole do Rio de Janeiro. A pesquisa contou com entrevistas, questionários e com um trabalho de campo de dois anos e mais de 600h de observação de salas de aula, reuniões entre alunos, profissionais da educação e responsáveis, audiências da escola com a SME, manifestações, interações da escola com espaços acadêmicos etc.

Apesar de estar situada em um bairro extremamente pobre e violento da periferia, distante 25km do centro de Caxias e 40km do centro da cidade do Rio de Janeiro, esta escola é reconhecida por uma série de atores como uma escola de “qualidade” e “democrática”. Essa é uma visão que perpassa os atores da comunidade escolar, uma série de pesquisadores das universidades públicas que assessoram ou realizaram



investigações na escola, os próprios gestores da SME, produtores de programas de TV e documentaristas que filmaram na escola, sindicalistas etc.

Esta escola foi, de 1998 a 2015, a única entre as 174 da rede municipal a conquistar o direito de escolher seu próprio diretor, numa rede de ensino onde os políticos locais influenciavam diretamente nas indicações da SME. Desde meados dos anos 1990, o chamado princípio da gestão democrática (PARO, 1997) orienta as ações políticas e pedagógicas, o que vem influenciando diretamente no modo como a escola organiza e coordena o trabalho pedagógico cotidiano. Igualmente, a escola, até aonde pude averiguar, é a única escola pública do estado do Rio que nunca realizou nenhum tipo de avaliação externa baseada em testes padronizados. Tal posicionamento político e pedagógico se fundamenta no princípio da autonomia contido na LDB/1996, alegando que a perspectiva pedagógica contida nas avaliações externas fere os princípios contidos no PPP da escola.

O artigo parte dos dados levantados no acompanhamento de uma controvérsia entre os atores da escola e a Secretária de Educação no primeiro ano de um governo que assumiu a prefeitura com uma grave crise financeira deixada pela gestão anterior. Alegando a necessidade de economizar, a SME implementou um processo de otimização que ameaçava o fechamento do EJA, a oferta e a qualidade de projetos pedagógicos da escola como as salas de informática, de leitura e de solicitação de aprendizagem, além da perda de 40% dos seus profissionais da educação e funcionários. Estas ações foram interpretadas como um desfazer dos direitos dos alunos atendidos (VIANNA, 2013) e uma ameaça ao “projeto de escola”. Na disputa pela manutenção das suas condições, modos de organização e de coordenação do trabalho, os profissionais da educação mobilizaram diversos atores da comunidade escolar e da rede de apoio da escola (COBURN, MATA e CHOI, 2013), formada por atores de outros estabelecimentos de ensino, sindicalistas, acadêmicos, pesquisadores etc.

Neste artigo, descrevo como, ao longo da disputa, os modos de coordenação das ações desenvolvidos na escola contribuía na promoção da atuação de alunos e responsáveis nas disputas, interagindo com as ações dos profissionais da escola e dos atores da rede de apoio, e levando a um empoderamento da escola como organização nos conflitos político-administrativos-pedagógicos com a SME. Disputas que estão na própria base de constituição do projeto pedagógico da escola ainda nos anos 1980, e que constituem uma das dimensões da produção da qualidade da educação naquele estabelecimento. A partir da descrição de suas ações e mobilizações coletivas procuro apontar a necessidade de se refletir sobre a escola como organização a partir de um diálogo com a antropologia e a sociologia, bem como de se apreender as ações políticas individuais e coletivas na escola para além da ideia de participação nos espaços formais da organização escolar e do sistema de ensino.

Referências:

- ALCANTARA, Guilherme. Uma escola da ou para a periferia? A produção das qualidades e dos direitos em uma escola pública de Duque de Caxias. Tese de doutorado em Ciências Humanas e Educação, defendida no Departamento de Educação da PUC-Rio. Abril de 2016.
- COBURN, C.E., MATA, W., & CHOI L.. The embeddedness of teachers' social networks: Evidence from mathematics reform. *Sociology of Education*, 86(4): 311-342. 2013.
- MERLE, Pierre. Mobilisation et découragement scolaires: l'expérience subjective des élèves. Paris: Éducation et sociétés, n° 13, p.193-208, 2004.



- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 1997
- RAYOU, Pratrck. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 465-484, Maio/Ago. 2005.
- SORDI, Maria R. L. e FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização participativa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.
- VIANNA, Adriana. O fazer e o desfazer dos direitos: experiências etnográficas sobre política, administração e moralidades. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.
- ZANTEN, Agnès van; GROSPIRON, M.F. ; KHERROUBI, M. ; e ROBERT, A.. Quand l'école se mobilise: les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue. Paris : La Dispute, 2002.

26. QUALIDADE SOCIAL DA APRENDIZAGEM E A DISCIPLINA QUÍMICA NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Helio Alves Ribeiro - helio.ribeiro1160@gmail.com (PEQui-UFRJ)
Waldmir Araujo Neto - waldmir@iq.ufrj.br (PEQui-UFRJ) – FAPERJ

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo discutir e propor mecanismos que colaborem para a ampliação dos modos de interpretação dos indicadores de aprendizagem em química, considerando-se os resultados obtidos no último triênio do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ).

DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas, a avaliação educacional cresceu em relevância nos diferentes níveis de ensino, sendo apresentado como principal argumento a aferição da qualidade da educação, na qual a obtenção das informações para as análises, geralmente, são centradas na realização de testes padronizados de rendimento (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Seguindo essa tendência, no estado do Rio de Janeiro, foi criado um sistema de avaliação com início em 2000 através do “Programa Nova Escola”, posteriormente substituído pelo SAERJ, que compreende dois programas de avaliação externa: o programa bimestral de avaliação diagnóstica do desempenho escolar denominado “Saerjinho” e o “Programa Anual de Avaliação”. O atual sistema é um dos poucos que contempla, além de português e matemática, disciplinas ligadas às ciências humanas e da natureza, fato que acaba possibilitando estudos que normalmente não são realizados por meio desses testes.

A pesquisa em desenvolvimento faz parte de uma dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Química (PEQui – UFRJ), e está baseada nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, situando-se no contexto das avaliações externas do Saerjinho, tendo como escopo investigar as dimensões e produções dos resultados do componente curricular química. Para tanto, utilizou-se dados do SAERJ e do censo escolar.

O referencial teórico-metodológico parte das imbricações entre a noção de consenso e aparelho hegemônico privado em Gramsci, e considera que a qualidade social na educação, deve pautar o discurso dos processos de avaliação de maneira ampla, levando em conta um conjunto de fatores e dimensões socioeconômicas e culturais que envolvam a utilização de outros indicadores (DORE, 2006). Face ao recorte metodológico adotado utilizaram-se quatro indicadores de natureza contextual: proficiência em português e matemática, formação docente específica e nível socioeconômico do colégio. Procurou-se contrastar esses indicadores com os resultados de proficiência em química.



RESULTADOS PARCIAIS

Escolheu-se para o estudo uma turma da 1ª série do ensino médio de cada Colégio Estadual do Município de Itaboraí na região metropolitana do Rio de Janeiro. As 15 unidades selecionadas possuíam informações de todos os indicadores contextuais citados no censo escolar de 2013.

Em relação à proficiência em química, os percentuais de acertos no Saerjinho apontam que nenhuma turma obteve 50% de acerto, significando, segundo critério da Secretária de Educação, que turma alguma conseguiu alcançar o nível adequado de aprendizado.

Os valores dos níveis de aprendizagem de língua portuguesa e matemática utilizados referem-se às turmas do nono ano. A escolha dessa escolaridade para compor a análise se justifica, pois se trata do último ano do ensino fundamental, sendo a melhor etapa para inferir como os alunos estão iniciando a 1ª série do ensino médio. A opção dessas disciplinas ocorre devido aos impactos negativos que a defasagem na aprendizagem nesses componentes possa causar no processo ensino-aprendizagem de química. No tocante aos percentuais em português observou-se, de acordo com escala de aprendizagem de Soares (2011), a média de 17% de alunos aptos a continuar os estudos na série seguinte. Já em matemática apenas 5% estão aptos a prosseguirem. Esses resultados revelam que a maior parte dos alunos chega ao ensino médio com problemas de aprendizagens em áreas que serão solicitadas intensamente no ensino de química.

No quesito formação docente específica, os dados mostram que em Itaboraí 61% dos profissionais que ministram aula de química possuem diploma de licenciatura em ensino de química. A carência de professores com instrução adequada pode ser mais uma causa para o baixo índice nos testes de química.

O nível socioeconômico revelou que a maioria das unidades, 13, exhibe nível médio, sinalizando que o conjunto dos alunos atendidos nesses colégios apresenta renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos, podendo ter ensino médio completo ou incompleto (INEP, 2014). Tal cenário expressa mais um elemento de impacto a ser considerado na interpretação dos índices do Saerjinho.

Ainda que pese o alto investimento financeiro na aplicação de avaliações em larga escala, os resultados na área de química não demonstram padrão de crescimento da aprendizagem que permita afirmar que o emprego exclusivo desse instrumento seja um caminho virtuoso para aferir a qualidade do ensino. A proficiência em química deve ser interpretada à luz dos diversos fatores externos, uma vez que são fatores importantes que acabam influenciando o processo educativo. Além disso, esse sistema fortalece a concepção vigente de responsabilização do docente pelo fracasso escolar, constituindo um consenso, conforme categorizado por Gramsci.

CONCLUSÕES

Depreendemos que apesar dos resultados obtidos nos testes de aprendizagem de química indicar um péssimo rendimento, é imprescindível discuti-los conjuntamente com os outros elementos externos ao conteúdo de química, a fim de proporcionar o enfrentamento do consenso que centraliza no professor o fracasso da aprendizagem. A qualidade do ensino não pode ser analisada a margem de diversos fatores externos, que por vezes acabam influenciando o processo educativo. Como espaço de enfrentamento à situação está em curso uma “Rede de Qualidade Social no Ensino de Química”, a partir, dos colégios estaduais de Itaboraí, com uma



agenda de debates e formação sobre os sentidos atribuídos aos resultados dessas avaliações em larga escala.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, [s.l.], v. 34, n. 125, dez. 2013.
- DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, [s.l.], v. 26, n. 70, dez. 2006.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **NOTA TÉCNICA: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- SOARES, José Francisco. **Para que servem as avaliações externas de escolas de ensino básico?** Inhotim: Soares, 2011. 51 slides. Disponível em: <http://www.artenaescola.com/links/iaeinforma/chico_soares.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

27. SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE: COMPREENDENDO AS CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA DOS PROFESSORES FORMADORES DE ALFABETIZAÇÃO

Hostiza Machado Vieira – hostiza10@hotmail.com - SEMEC.
Prof. Dra Ivana Maria L. de Melo Ibiapina – ivanaibiapina@ufpi.edu.br - UFPI.

Conceber o trabalho docente como uma prática situada em uma sociedade conflituosa e marcada por constantes contradições entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas, pressupõe a necessidade de se considerar os movimentos que a permeiam. O trabalho docente, muitas vezes, pode contribuir para a reprodução dessas relações, ou, pode também caminhar no sentido de preparar e de emancipar profissionalmente os professores, questionando essas relações, na busca da compreensão das contradições que lhe são inerentes. A atividade de formação docente tem a função de possibilitar a construção de um projeto pedagógico comprometido não apenas com as soluções imediatas da prática formativa, mas, sobretudo, com a postura crítica-reflexiva com vistas à transformação dessas relações bem como das práticas dos professores.

Para que tal transformação seja possível, a atividade de formação docente deve desempenhar papel central no desenvolvimento psicológico e cognitivo dos professores, exigindo nova postura frente ao processo de ensino e de aprendizagem, pois ele precisa ter consciência quanto à teoria que orienta sua prática, bem como necessita refletir sobre as contradições que permeiam o seu modo de pensar e de agir, para que possa dispor de conhecimentos científicos que permitam o desenvolvimento de sua prática formativa.

Dessa forma, o estudo das contradições inerentes à realidade objetiva e, de modo específico, à atividade de formação contínua constitui uma exigência de toda e qualquer investigação científica e obra prática de natureza crítica. Partindo dessa premissa, o presente estudo tem como objetivo investigar as contradições da prática de formação contínua dos professores formadores de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Teresina.



O estudo privilegia o Materialismo Histórico Dialético como método para a compreensão do objeto investigado, bem como os princípios da Teoria Sócio-Histórica. Trata-se de uma pesquisa de natureza colaborativa a qual tem como pressupostos básicos a investigação, a formação e a produção do conhecimento dos atores envolvidos.

No intuito de concretizar os objetivos propostos, a pesquisa articula o uso das narrativas de formação e da observação colaborativa para a produção dos dados. O estudo envolve a participação de cinco professoras formadoras que atuam em contexto de formação contínua no ciclo de alfabetização no Centro de formação Prof^o Odilon Nunes, espaço destinado à formação contínua dos professores da Rede Municipal de Ensino de Teresina.

A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Marx (1988), Afanasiev (1968), Vigotski (2000), Rubinstein (1973; 1977), Leontiev (1978; 1998), Vázquez (2007), Magalhães (2004) Ibiapina (2011), e outros.

Os procedimentos adotados no contexto de investigação-formação criaram as condições para que os partícipes refletissem sobre as questões que envolvem a organização e o desenvolvimento das práticas de formação contínua, bem como sobre a teoria que orienta as ações formativas, possibilitando o desvelamento das contradições que permeiam a atividade docente. Dentre as contradições inerentes à atividade de formação contínua, os professores formadores passam a compreender que a prática formativa encerra elementos contraditórios, mutuamente exclusivos, que impulsionam o seu desenvolvimento. A teoria e prática passam ser concebidas como uma unidade de contrários que se encontram em uma luta incessante, gerando a mudança do/no pensamento e, conseqüentemente, das práticas dos professores formadores. Mudança essa que, de acordo com Kosik (1989), requer um movimento específico, partindo do abstrato ao concreto, movimento do e no pensamento.

A necessidade de compreender as contradições da prática formativa reside no fato de vivermos em uma sociedade capitalista em que a realidade objetiva e o objeto estudado são tomados de forma a desconsiderar suas relações e essência, legitimando o isolamento e o pensamento avulso como forma de alienação dos indivíduos. Para o pensamento historicamente e concretamente orientado, a fonte do movimento e do desenvolvimento consiste na compreensão das relações que permeiam o objeto e a realidade investigada. O caminho da compreensão da contradição, no entanto, envolve o desvio, implica na investigação aprofundada, já que estes não são imediatamente cognoscíveis.

Em síntese, o contexto investigativo e colaborativo possibilitou criar as condições para que os partícipes se tornem conscientes das contradições inerentes à sua prática e ao contexto em que se encontram inseridos. A pesquisa evidencia que a colaboração aliada à reflexão crítica possibilita aos professores formadores compreenderem as contradições inerentes às suas práticas e, assim, produzir novos sentidos e significados ao seu modo de pensar e agir ao desenvolverem o trabalho formativo com professores alfabetizadores

REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. Fundamentos da Filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). Identidade: questões teórico-metodológicas. CRV: Curitiba, 2011. p. 115-138.



- KOSIK, K. Dialética do concreto. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. O desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, p. 89-142. 1978.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev S et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998. p. 85-102.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 5985.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital. Vol.1. 12. Ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro. 1988.
- RUBINSTEIN, S. L Princípios de psicologia geral. Lisboa: Editorial Estampa, v. V, 1973.
- RUBINSTEIN, S. L Princípios de psicologia geral. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, v. VI, 1977.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VÁSQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

28. QUESTIONAMENTOS FAMILIARES SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM OURINHOS- SP: DISTORÇÕES E INTERESSES

João Carlos Pereira de Moraes - FAESO/USP
joaocarlos_pmoraes@yahoo.com.br
Renata Quenca Bassan - FAESO
renata.bassan@hotmail.com

Objetivo

Atualmente, as práticas avaliativas em educação não são exclusivas ao trabalho docente do cotidiano de sala de aula. Avaliar tornou-se parte essencial das políticas públicas em educação, significando, muitas vezes, benefícios ou exclusões de retornos financeiros para as instituições e/ou sistemas de ensino envolvidos (CUNHA, 2014).

Para a avaliação institucional contribuir de forma efetiva ao ensino, é necessário que todos os atores da instituição estejam envolvidos no processo educacional, conforme destaca Belloni (1999, p. 42):

É preciso que as pessoas assumam a avaliação como parte do seu cotidiano. Assim como se assume que dar aula nos demanda um mínimo de planejamento, de avaliação do desempenho dos alunos, precisamos criar uma cultura institucional de que a avaliação faz parte da nossa rotina, constituindo-se em uma ação do cotidiano regular da instituição.

Destarte, em 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos – SP criou a primeira avaliação institucional para suas três Unidades Escolares dos anos finais do Ensino Fundamental (UE), avaliando Língua Portuguesa e Matemática. Após a prova, a



secretaria recebeu o pedido de esclarecimentos de uma família sobre o processo realizado, suas intenções e encaminhamentos.

Deste modo, esta pesquisa visa analisar os discursos sobre a avaliação externa propagada pelos familiares de alunos que estudam nas UEs.

Desenvolvimento

A Secretaria realizou duas provas para os anos finais do Ensino Fundamental com o objetivo de analisar os rendimentos dos alunos. Porém, entre os pais suscitaram-se alguns questionamentos escritos sobre o trabalho.

Assim, com a análise do discurso em Foucault (1986), discutem-se tais questionamentos. Conforme o filósofo (1986, p.56),

[...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Portanto, as falas dos pais apresentam ressonâncias discursivas das práticas avaliativas no âmbito da comunidade escolar, possibilitando aos pesquisadores compreender distorções e interesses que ecoam nesse processo.

É importante destacar que o interesse da autoavaliação deve surgir da própria escola, tendo como objetivo a compreensão da própria realidade escolar. Conforme destaca Belloni (2000, p.15),

A avaliação Institucional visa ao aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade.

Resultados e Análise

Os questionamentos elencados pelos familiares pautavam-se nos seguintes argumentos:

O primeiro consistia na *categorização das Unidades de Ensino e, até mesmo, das salas no interior da escola*. O relato familiar ressaltava que as avaliações podiam “comprometer estatisticamente o resultado dos alunos”. Deste modo, percebe-se que os pais veem a avaliação como elemento classificatório e não como possibilidade de aprendizado. Tal fato foge aos objetivos que a prova continha, que prescrevia uma análise diagnóstica das condições de escolaridade do município e, conseqüentemente, a orientação de gestores e professores para construção de estratégias diferenciadas para a melhora das dificuldades encontradas pelos alunos.

Já o segundo questionamento debate *que não houve discussão com os professores da rede sobre as perguntas/conteúdos que compunham a avaliação*. No entendimento dos familiares as questões das avaliações deveriam ser apresentadas antes aos professores. Entretanto, este entendimento contraria a relação de análise sistêmica, uma vez que intenções das avaliações externas atingem e analisam o âmbito do currículo prescrito e sua relação com a prática docente.

Neste mesmo sentido, os familiares questionam *que existiam perguntas na prova que são relativas a conteúdos de anos anteriores*. Fora ressaltado que “na prova do sexto ano, encontrava-se perguntas com conteúdos do quinto ano”. Percebe-se, assim, que os pais consideram os conteúdos como estanques no processo de escolarização, uma vez que esperam que o ensino vença tópicos de conceitos em um determinado ano e não se retorne a eles. Elementos relativos a garantia de um ensino cíclico, uma aprendizagem por aprofundamento e, também, desenvolva habilidades e competências são deixadas de lado.

Conclusões



A partir do envolvimento dos pais, constata-se a necessidade do envolvimento da comunidade escolar com foco em uma compreensão global e o no desempenho escolar.

A utilização da avaliação institucional remete a uma gestão democrática e participativa, buscando analisar os dados coletivamente, com o objetivo de romper barreiras e demonstrar que não se trata de punições, mas que faz parte de um processo de transformação social.

Segundo Brandalise (2010, p. 05):

Nos debates contemporâneos sobre a educação há uma exigência cada vez maior com o desempenho da escola, porque ela é considerada uma instituição social imprescindível à sociedade atual, à formação humana, ainda que essa exigência se exprima de modos variados e contraditórios.

A avaliação institucional é importante para o aprimoramento da organização escolar, servindo como ferramenta para o seu conhecimento crítico da realidade, e a partir disso levar a reflexões referentes ao próprio desempenho. Nesse sentido, explica Dias Sobrinho (2003, p. 25) sobre a avaliação:

[...] não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais.

Promover a avaliação institucional no âmbito escolar, envolver e instigar a participação de toda a comunidade auxilia a instituição no cumprimento de sua função social e a superar os seus próprios desafios.

Referências

- BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional: avaliação. Campinas, v.3, nº 34, 1998
- BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. Linhas críticas, Brasília, v. 5, n. 9, jul a dez 1999.
- BRANDALISE, M. A. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. Olhar de professor, Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010.
- DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org). Avaliação e compromisso público: A educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.
- FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

29. AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Leandro Ferreira de Melo
(melo.leo75@gmail.com)

(Diretoria de Ensino de Suzano e Prefeitura de São Paulo)

Resumo

Ao longo deste texto, buscamos refletir brevemente sobre a temática afetividade e o processo de ensino-aprendizagem, sua importância para o desenvolvimento do psiquismo e comportamento humano. Para tanto, buscamos nos fundamentar nas ideias de Lev Semenovitch Vigotsky e Henri Wallon. Estes autores deram-nos as bases necessárias para discutirmos a construção do conhecimento no psiquismo humano. Utilizamos ainda como base filosófica educacional as ideias do pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire – este deu-nos as bases necessárias para discutirmos a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Afetividade. Ensino-Aprendizagem. Lev Vigotsky. Henri Wallon



1. O desenvolvimento do psiquismo humano a partir dos fatores socioculturais

O desenvolvimento do psiquismo humano é influenciado por uma diversidade ímpar de fatores subjetivos e intersubjetivos (internos e externos), são fatores de ordem biológica, a partir do desenvolvimento maturativo, como apontado por Coll (1992), e, também por fatores socioculturais, como apontado por Vigotsky (1991). Estes dois fatores (biológico e social) agem e contribuem de diferentes maneiras para o desenvolvimento do psiquismo humano. O biológico, por exemplo, contribui a partir do desenvolvimento natural humano, conhecido como desenvolvimento maturativo. O social, por sua vez, contribui a partir do acesso e interação dos sujeitos com o mundo sociocultural.

Um dos estudiosos a postular a importância da interação sociocultural para o desenvolvimento da criança foi o psicólogo moderno Lev Semenovitch Vigotsky. Vigotsky estudou e defendeu a tese de que forma os mecanismos socioculturais tornam-se parte da natureza humana. Defendeu ainda que as “funções psicológicas superiores” são produto da atividade cerebral. Enfatizou a importância e papel do processo histórico-social e da linguagem no desenvolvimento do psiquismo humano. O cerne da sua teoria é que a aquisição dos conhecimentos se dá pela interação (inter-relação) do sujeito com o meio, cultura.

A teoria de Vigotsky apresenta diferenças singulares em relação à teoria psicogenética de Jean Piaget – traduzida para a esfera pedagógica com a denominação de “construtivista” (Coll, 1996). Em seus estudos Piaget deu ênfase central aos aspectos estruturais e as leis essencialmente universais de ordem biológicas do desenvolvimento humano. Vigotsky por sua vez concentrou e insistiu no aspecto cultural, na interação social, cultural e na dimensão histórica do desenvolvimento mental. Apesar de certas similaridades entre os autores, ambos partem de contextos e, sobretudo métodos diferentes.

Piaget deu ênfase ao homem enquanto ser biológico. Enquanto Vigotsky o concebe como ser não apenas biológico, mas acima de tudo histórico e social. Neste sentido, Rosa (1994), diz que: “Ao colocar o sujeito como centro e, principalmente, ao vincular a aprendizagem à maturação biopsicológica, Piaget autoriza a inferência de que o processo de aprendizagem ocorre espontaneamente, isto é, independente da ação ou da ‘provocação’ de um outro sujeito. [...] A esse respeito a teoria de Vygostky, indubitavelmente, se faz mais clara, ao atribuir especial importância ao meio social, ao adulto educador no processo de aprendizagem.” (DUARTE, 1996, Apud, ROSA, 1994, p. 49-50).

Antonio (2008, p. 01), apontou que, para desenvolver sua teoria sobre o desenvolvimento psicológico, “Vigotski utilizou princípios e métodos do materialismo histórico-dialético – o qual busca compreender a realidade a partir de suas contradições e dentro do processo histórico em constante transformação – para organizar o novo sistema psicológico. Seus estudos foram profundamente influenciados pelas ideias de Marx e Engels”. A partir dos princípios do materialismo histórico dialético, Vigotsky desenvolveu a “Teoria Histórico-Cultural” que deu base para explicar o desenvolvimento das “funções mentais (psicológicas) superiores”. As funções mentais superiores são intrínsecas aos seres humanos, pois podem ser desenvolvidas e potencializadas, como por exemplos, a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento verbal e conceitual, as emoções complexas, entre outras.

Para Vigotsky (Duarte, 1996), as interações sociais têm como mediadores os “signos” e os “instrumentos” sociais (processos formadores e construtores), isto quer



dizer que, o ser humano é caracterizado, se desenvolve e se realiza enquanto ser (sujeito) por uma sociabilidade interativa. Henri Wallon neste mesmo viés teórico expressou ideia semelhante, porém, de forma mais categórica, disse ele que: “O indivíduo é geneticamente social”, ou seja, “O ser humano é organicamente social, e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” e desenvolver-se. (La Taille, 1992).

Portanto, para a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, são os fatores socioculturais que dão características pessoais e racionais aos indivíduos. Desse modo, os autores citados, defendem que é na “interação”, principalmente “mediada”, esta mediação por sua vez exige afetividade (afeição) também por parte do professor para com a pessoa do educando.

2. O affectus como fator preponderante para o processo de ensino-aprendizagem

A palavra afeto (afetividade) deriva do Latim *Affectus*, “disposto, inclinado a, constituído”, participio passado de *Afficere*, “fazer algo a alguém, usar, manejar, influir sobre”, além de vários outros sentidos. Forma-se de *ad*, “a”, mais *Facere* “fazer”.

O dicionário online da Língua Portuguesa define afeto como: “s.m. Sentimento de imenso carinho que se tem por alguém ou por algum animal; amizade. P.ext. Aquilo que é alvo desse sentimento: seu afeto eram os netos. Psicologia. Sentimento e emoção que se manifestam das mais variadas formas: amizade é uma forma de afeto. Psicologia. Um dos três tipos de função mental, juntamente, com a volição e com a cognição. Psicanálise. Estado emocional que se relaciona com a formação de uma pulsão. adj. Que possui ou demonstra dedicação ou afeição [...]” Como podemos observar na definição do dicionário online da Língua Portuguesa, a palavra afeto é um tipo de “função mental” do campo dos “sentimentos” ligada a “emoção” que remete a “dedicação”, “pulsão” no exercício do “carinho”, da “amizade”, da “afeição” por outrem.

Para Japiassú e Marcondes (2001, p. 9), “No pensamento filosófico, afeição, significa “sentimento terno”, está ligado ao verbo afetar: co-mover, perturbar. Assim, afetar significa exercer uma ação sobre uma coisa ou sobre alguém; e afeição é a modificação resultante dessa ação sobre aquele que a sofre. Em psicologia, afeição designa um certo estado da sensibilidade; os sentimentos e as sensações são afeições, mas a ternura constitui apenas uma afeição entre outras (de prazer, de dor, de cólera etc.)”

Vigotsky atribuiu grande importância à questão da afetividade para o processo interacional, mas foi Wallon que estudou e aprofundou a real importância da questão. “Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada.” Heloisa Dantas aponta (La Taille, 1992, p. 88), que para Wallon “a afetividade é componente permanente de ação”, ou seja, as práticas pedagógicas devem estar permeadas “permanentemente” por ações afetivas, tendo em vista ser um importante mecanismo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As ações afetivas desenvolvem emoções que geram o “fluxo tônico”, ou seja, a “elevação do tônus”, que por sua vez contribui no estímulo para a apropriação pelo psiquismo daquilo que está sendo desenvolvido/ensinado. Em síntese, ações afetivas estimulam as emoções e reações humanas, contribuindo, desse modo, diretamente para a aquisição de aprendizagens, levando desta forma, os sujeitos, a alcançarem diferentes formas de desenvolvimento.

Marta Kohl (La Taille, 1992, p. 76), citando Wertsch (1990, p. 63), diz que: “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente



enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”. Assim, não é possível “separar afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis”, pois fazem parte de relações mútuas. Para Vigotsky, o ser humano é um ser social, desse modo, é necessário enfatizar e dar importância aos diferentes mecanismos e ações emocionais ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

3. Considerações Finais

A partir das discussões acima a respeito da relação mútua entre aprendizagem e afetividade, fica mais fácil de compreender que a apropriação e organização do aprendizado no psiquismo humano está diretamente relacionado à dinâmica e forma que a afetividade esteve presente ou não ao longo do processo de ensinagem. Neste sentido, não basta ao professor – principalmente aqueles que lidam com alunos que apresentam determinadas necessidades especiais, apenas ensinar, passar o conteúdo –, mas também dispor e colocar em prática “estratégias afetivas” que colaborem para o sucesso da apropriação do que está sendo ensinado aos alunos.

Corroborando com as discussões acima, em relação à base filosófica do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, as ideias do pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire (1996, p. 01) apontam que:

Ensinar é uma especificidade humana. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Ensinar exige comprometimento. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar exige liberdade e autoridade. Ensinar exige tomada consciente de decisões. Ensinar exige saber escutar. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Ensinar exige querer bem aos educandos.

Freire entende que as instituições educativas devem ter em sua essência a afetividade prática na preparação e na ação de suas atividades pedagógicas. Para ele o aluno não é o construtor individual do seu próprio conhecimento, pelo contrário, há a necessária relação de afetividade aproximada entre professor-aluno e aluno-professor. Por isso aponta que, “ensinar é uma especificidade humana” e, portanto, é necessário, ter “generosidade”, “saber escutar”, ter “diálogo”, “querer bem os educandos” etc. Princípios que para Freire são imprescindíveis à educação afetiva. Freire destaca ainda outros importantes princípios educativos relacionados à docência e discência, vejamos quais são estes logo abaixo:

Não há docência sem discência. Ensinar exige rigorosidade metódica. Ensinar exige pesquisa. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ensinar exige criticidade. Ensinar exige estética e ética. Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Freire enfatiza ainda a necessidade de valorizar a prática do “respeito”, da “ética e estética”, a “rejeição a qualquer forma de discriminação”. Ensinar exige também a “reflexão crítica sobre a prática” e se necessário à mudança de postura e de práticas que não dão retornos positivos. Por fim, citamos os últimos princípios definidos



por Freire (1996, p. 01) como necessários para se desenvolver com qualidade, compromisso, afetividade e respeito à prática docente:

Ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar exige consciência do inacabamento. Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Ensinar exige bom senso. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Ensinar exige apreensão da realidade. Ensinar exige alegria e esperança. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Ensinar exige curiosidade.

De acordo com Freire (1996), quando o docente coloca em prática estes princípios – há inúmeros outros, claro – ele estará contribuindo para a “inserção social” dos alunos.

Paulo Freire enfatizou também que a prática do ensinar não é apenas “transferir” conteúdos, mas exige “esperança” e “convicção” de que a “mudança”, por mais difícil que possa ser, “é possível”! Por maiores que sejam as dificuldades que um educando tenha, é necessário que antes e durante a prática (processo) o docente tenha confiança, “esperança”, “convicção” e afetividade pelo que e para quem está fazendo.

4. Bibliografias Consultadas

- COLL, C. MARTÍN, E; MAURI, T. et al. Construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.
- DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In HARVEY, David. Condição pós-moderna. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à prática Educativa. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.
- JAPIASSÚ, H. Interdisciplinaridade e Patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LA TAILLE, Yves et alii. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. SP, Summus, 1991.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 11ª. ed. Campinas, Autores Associados, 2011.
- SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- THIESEN, J. S. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? Juarez da Silva Thiesen. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012.
- VIGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. Livraria Martins Fontes - Editora Ltda. São Paulo - SP 1991. 4ª edição brasileira.

30. REPENSANDO O TRATAMENTO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE UMA TURMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Luciana Castro



lu_casttro@yahoo.com.br

Doutoranda em Educação pela UFJF, mestre em Educação pela UFF, especialista em Alfabetização e Linguagem pela UFJF, pedagoga pela UFJF. Professora da formação docente inicial, continuada e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos

Esse trabalho tem como principal objetivo apresentar alguns pressupostos de uma ação pedagógica realizada com uma turma de aceleração de aprendizagem de uma escola pública municipal de uma cidade da Zona da Mata mineira. A turma era composta por dezoito alunos, com faixa etária de dez a quatorze anos aproximadamente, avaliados como aptos a antiga 1ª série e o restante à 2ª série do Ensino Fundamental, cuja característica comum entre eles era o histórico escolar anterior: todos haviam enfrentado a reprovação fazendo a 1ª série de uma a quatro vezes, com a justificativa dada pelos professores de que não haviam se apropriado dos atos de ler e escrever.

Como professora convidada a atuar junto a essa turma denominada de Projeto Caminhar, busquei problematizar o tratamento pedagógico dado à leitura e à escrita nas práticas de alfabetização a partir da hipótese que o problema da aprendizagem não satisfatória é, antes de tudo, reflexo das relações sociais e do impacto dessas relações na organização educativa. Com efeito, o tratamento pedagógico dado à linguagem no interior da escola pode constituir o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder (GNERRE, 1991).

Negando-me a engrossar a perversidade da exclusão que perpassa a escola, busquei tatear e instaurar algumas ações alternativas que tinham como propósito minimizar práticas seletivas e garantir princípios que pudessem implicar no aumento de resposta positiva à escola e, assim, em melhores condições para a aprendizagem.

Desenvolvimento

A dificuldade de muitos alunos se apropriarem dos diferentes modos e usos da língua nas escolas brasileiras revela que, embora o Brasil tenha avançado, ainda não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são, hoje, condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. Nesse sentido, podemos perceber que o discurso em favor de uma educação voltada para garantir o direito de aprendizagem a todos ainda não se efetivou como uma realidade.

Para que isso se configure, parece consenso entre estudiosos como Magda Soares (1994), Paulo Freire (1999) e Bakthim (1992) que um dos princípios a ser considerado para a realização de um processo de transmissão cultural mais favorável à aprendizagem refere-se à importância da instituição de ensino valorizar a experiência social que a criança já possui ao chegar à escola. Ignorar essa relação é assumir uma visão reducionista do fazer pedagógico. Nesse sentido, pautei-me na necessidade de redimensionar o ponto de partida para o trabalho pedagógico. Para tanto, era claro para mim a importância de respeitar e valorizar a vivência dos alunos, o que levou-me a enveredar pelo caminho investigativo de conhecer o uso da escrita que os alunos do Projeto Caminhar faziam em seus cotidianos. O objetivo era que ao aproximar-me do uso do material escrito em seus cotidianos, fosse-me possível obter informações que me permitissem planejar estratégias de intervenção capazes de facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim, realizei visitas às casas dos dezoito discentes a fim de verificar o que liam e escreviam. Foi a partir do material do dia a dia encontrado



nas casas dos alunos que eu selecionava, planejava e explorava os trabalhos a serem realizados nas próximas aulas.

Nessa relação, o que ficou nítido foi que ao acolher os modos de usos de diferentes modalidades da língua dos alunos como ponto de partida para o trabalho de alfabetização, foi possível que todos os alunos, marcados pelas inúmeras repetências, se apropriassem da leitura e da escrita, o que aponta que não tinham nada que pudesse justificar a não aprendizagem, a não ser a necessidade de reorganização pedagógica.

Avaliação dos resultados

Ao rever os procedimentos pedagógicos para atender os alunos, enquanto sujeitos heterogêneos, foi possível fortalecer neles a convicção de que podiam aprender. Desse modo, ao finalizar o trabalho com esses alunos, os quais considero “heróis da resistência” (Castro, 2001), ficou claro que embora tenham vivenciado uma relação negativa com a escola, tiveram condições de superarem o estigma de incapazes e dos dezoito alunos, quinze apropriaram-se da leitura e da escrita de forma satisfatória e foram incluídos na série mais próxima da que deveriam estar, caso não tivessem sido reprovados. De um modo geral, o estudo indicou a urgência e importância da revisão da intervenção pedagógica frente às práticas de alfabetização e letramento.

Considerações finais

Um processo de transmissão cultural escolar favorável à aprendizagem precisa considerar “(...) que os conteúdos da aprendizagem na escola devem ser cada vez mais tirados da experiência da criança na família e na comunidade” (BERNSTEIN apud GRÁCIO; STOER, 1982, p. 22). Isso porque ao voltar o olhar para a identidade social dos alunos amplia-se as condições de revisar posturas e metodologias de trabalho capazes de incidirem sobre condições propícias para o ensino escolar.

Referências

- BAKTHIM, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo : Hucitec. 1992.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Trad. Daniela B. Versiani. Rio de Janeiro : Campus, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean Cleaud; SAINT-MARTIN, Monique de. *Linguagem e relação com a linguagem na situação pedagógica*. IN: *Sociologia da Educação II: antologia: a construção social das práticas educativas*. GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen (orgs.). Lisboa : Livros Horizontes, 1982.
- OLIVEIRA, Luciana Castro. *A influência do letramento no processo de aquisição da leitura e da escrita*. Juiz de Fora. 2011. 55 f. (Especialização em alfabetização e Linguagem. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 38 ed. São Paulo : Cortez, 1999.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo : Ática, 1994.



31. GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO/A SUPERVISOR/A DE ENSINO.

Luiz Fábio Santos – UFSCar – Campus Sorocaba
fabio.sedu@gmail.com

O texto que se apresenta foi concebido na perspectiva de problematizar uma experiência de formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de pressupostos teóricos apropriados no universo da pós graduação *Strictu Sensu* em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, tendo o propósito de contribuir para ampliar a discussão sobre os diferentes cenários, tensões e perspectivas que compõem a formação de professores.

Aborda as questões de gênero e sexualidade, na busca de novos horizontes apesar dos entraves que se põem no caminho para a formação docente e foi estruturado de modo a apresentar o lócus em que experiência foi concebida, contextualizar a temática na escola e as possibilidades de atuação do/a supervisor/a de ensino na formação docente.

Enquanto supervisor de ensino atuando na EJA visitando as escolas, mensalmente participando de reuniões de formação com 20 professoras e estabelecendo diálogo com os/as estudantes, visibilizamos as questões ocultas relacionadas a gênero e sexualidade.

Entendendo, que muitas das dificuldades de acesso, permanência e sucesso na escola, apresentadas pelos/as estudantes provêm dessas questões, considerando que muitas mulheres não frequentaram ou são impedidas de frequentar a escola pela sua condição de filha, esposa e mãe ou pelas condições enfrentadas na vida profissional, há estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBTs) que não conseguiram permanecer nos bancos escolares em função de discriminações e maus tratos de colegas e das instituições escolares. Decidimos junto aos docentes, que essas questões precisavam ser abordadas nas formações mensais.

O ano de 2013, para a formação continuada da EJA, foi marcado por uma perspectiva que abordava as questões de gênero e diversidade sexual na proposta pedagógica das unidades escolares. Acordamos que os textos debatidos seriam levados às salas de aula com a metodologia que o/a docente sentisse segurança para trabalhar, a partir das temáticas planejadas para a semana. Socializariam posteriormente o trabalho realizado em sala de aula nas reuniões mensais apresentando sugestões de atividades realizadas em sala de aula para outras colegas de trabalho.

O grupo decidiu no planejamento inicial do ano letivo de 2014, que as tratativas dessas questões acontecessem pelo viés das diversas manifestações das artes. A maioria das professoras conseguiu fazer a abordagem por essa linha de ação e como fechamento do ano letivo organizou-se Sarau da Diversidade, com a participação de mais de 500 alunos de diversas escolas, que subiram ao palco do Teatro Municipal de Sorocaba para cantar, dublar, encenar, declamar e dançar mostrando diversas nuances das diferenças humanas (gênero, etnia, classe social, deficiências) de forma lúdica, respeitosa e prazerosa, numa demonstração das múltiplas possibilidades de superação de todas as formas de preconceitos.

Os profissionais da educação e toda a sociedade brasileira estão num momento de intensas mudanças sociais – entre elas a crise do paradigma patriarcal, a aparição de novas acomodações familiares, a invenção de novas maneiras de relacionamento sócio-



afetivo, a crescente aquisição pelas mulheres de novos espaços sociais, a superação de tabus, as decisões judiciais, como as que garantem o casamento igualitário e o direito de adoção por casais do mesmo sexo, e a aprovação de leis que criminalizam as discriminações por sexo, gênero e orientação sexual etc. (BRASIL, 2007)

Não obstante, é crescente entre os profissionais da educação a identificação da necessidade de se adotarem ações que transformem a escola em uma instituição à altura dos desafios colocados por essas transformações e, lógico, num espaço seguro e efetivamente educativo para todos os cidadãos e cidadãs que nele circulam, convivem e interagem, independentemente de gênero, orientação sexual, cor, raça, etnia, religião, origem, idade, condição física ou mental etc, para promover a desnaturalização da exclusão. Segundo Gentili e Alencar, (p.33, 2003) “os excluídos eram acostumados à exclusão”.

Nesse cenário de incertezas e incoerências nas ações do mundo e da escola, a forma de atuação e as contribuições do/a supervisor/a de ensino são importantes para possibilitar a construção de um novo modelo de educação, que garanta a inclusão de todas as pessoas. Ele/a tem a possibilidade de ajudar a reescrever a história das nossas escolas com outras palavras, de semear novas sementes.

Esse profissional que geralmente atua em grupo e se relaciona direta e indiretamente com vários sujeitos: a secretaria de educação, as universidades, a diretoria da escola, os professores, os alunos e os seus responsáveis. Também participa no desenvolvimento das políticas pedagógicas e administrativas e estabelece uma ponte de informação entre os órgãos gestores e as escolas. Nesse sentido, poderá atuar como escritor de palavras ainda não ditas, marginalizadas e semeador de sementes ainda não plantadas para que no futuro todos possam experimentar os sabores de novos textos e novos frutos por elas germinados.

Finalmente esperamos que este relato colabore para a compreensão de que as questões de gênero e sexualidade e seus impactos na educação escolar coloca-se como necessidade para quem busca caminhar na direção de superação de impasses educacionais no campo do trabalho docente.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos, Caderno SECAD 4, Brasília, DF, 2007

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/ 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, DF, 11 mar. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

GENTILI, P. e ALENCAR, C. Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças Zapatistas. Petrópolis: Vozes, 2003.

Palavras chave: Gênero, Sexualidade, Formação Continuada Docente, Educação de Jovens e Adultos



32. GRÊMIO ESTUDANTIL - UMA CONSTANTE BUSCA DEMOCRÁTICA

Mariana Y. Kamada, marianayuki@gmail.com;
Cristiane P. Braga, crispiresbraga@yahoo.com.br;
Diego V. Marques, diegonict@gmail.com.
E.E. Prof. Dr. Camilo Marques Paula

Em tempos de instabilidade política, discutir sobre a democracia se tornou uma questão de senso comum, no qual a ideia de “governo do povo”, defendida pelos gregos antigos, parece muito distante da realidade. E nesse contexto, a escola se torna um importante local, não só de ensino-aprendizagem, mas também de participação democrática. No entanto, segundo Araújo (2002) os professores e as escolas comumente se intitulam como democráticos sem se preocupar com a base conceitual.

As instituições como escola e família não são democráticas de imediato, já que possuem em seus membros, interesses e status diferentes, uma vez que os professores têm como objetivo ensinar, enquanto o aluno está para adquirir, segundo os meios educacionais públicos, competências e habilidades e também para interagir com os indivíduos e com a sociedade.

O Grêmio Estudantil é uma possibilidade de discussão democrática no ambiente escolar, em que o objetivo é aprendizagem dos alunos. Esta ideia está inserida no conceito de igualdade (para todos), afinal existem conteúdos de aquisição demarcados, como por exemplo, na disciplina de ciências para o sexto ano, o primeiro é: os seres vivos e os fatores não vivos do ambiente (SEE/SP, 2014. p.07), porém o processo para essa aquisição deve ser múltiplo para que possa abarcar as diferenças dos sujeitos envolvidos.

Assim, não há somente uma simples igualdade, mas equidade, que significa reconhecer o direito de cada um, e sua especificidade como sujeito, bem como a circunstância em que se encontra, para então usar da equivalência cujo objetivo pode ser entendido como do âmbito da justiça (ARAÚJO, 2002). Como exemplo: um aluno não atingiu o objetivo de uma determinada atividade, como a leitura de um mapa. Pensando na equidade, esse aluno necessitará de uma mediação mais específica do professor.

A partir destas premissas apresentadas podemos iniciar a discussão da prática realizada no ano letivo de 2015, e em constante desenvolvimento em uma escola estadual do interior paulista que atende o ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano). O objetivo principal permeia o próprio fazer: a construção de um grêmio escolar que seja democrático. A SEE/SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) mantém um site destinado a apresentação de grêmios assim como possui orientações, como:

Por meio dos grêmios, é possível fomentar novos projetos dentro das unidades nas áreas de comunicação, cultura, esporte, social e política, para aumentar a representatividade dos estudantes nas escolas, e, dessa forma, em conjunto com professores e gestores, aprimorar a gestão e aprendizado diário em sala de aula (SEE/SP, s/a.).

Um grupo de alunos que esteja apto a representar outros alunos nos seus interesses, e no bem comum. Como realizar a escolha destes alunos? A primeira resposta é o uso de eleições, mas estamos a relatar uma experiência real, e, ela não começa com formação de um grêmio por meio de eleições.

A história nos auxilia no processo do relato: em 2015 a coordenadora da escola pediu aos três professores autores do presente trabalho para serem professores



interlocutores. Aceitamos, e o que encontramos dos anos anteriores ao se pensar em uma continuidade de trabalho, é que não havia nada sistematizado: atas e nomes soltos que remetiam ao ano de 2013, alguns direcionamentos da diretoria de ensino, e um estatuto antigo. Então resolvemos (e aceitamos a crítica do arbitrariamente) de não fazer eleições, entretanto, por outro lado, convidamos todos os alunos que quisessem participar para formar um grêmio. Apresentamos aos interessados, por volta de 50 alunos, uma aula introdutória sobre o papel e o funcionamento de um grêmio. Ao final formamos um grêmio com 21 alunos.

No início, houve a escolha do nome: Revolution –Nós somos a revolução. Duas grandes influências podem ser notadas: as aulas de história demarcaram que uma revolução é uma grande mudança, e a palavra em inglês (adolescentes, sendo adolescentes). É interessante como posteriormente notou-se que havia um descompasso muito grande do que é possível ser realizado, com o que o grêmio Revolution gostaria de fazer. Em vários momentos os gremistas diziam que queriam uma cantina na escola, algo que esbarra em inúmeras impossibilidades e que demonstra até certa ingenuidade. E que fique claro, isto não é uma crítica ao que eles desejavam, pelo contrário é bastante válida e importante a escolha deles, e que eles realmente buscavam fazer uma diferença.

Em termos concretos, no total foram 14 atas. Algumas atividades foram realizadas em conjunto com os professores, como o interclasses, o famigerado campeonato de futebol e queimada das escolas. Assim, como os direcionamentos da diretoria de ensino também foram atendidos em relação a papéis a serem preenchidos e encontro com outros grêmios. A maior dificuldade encontrada para constituição do grêmio, é que os alunos não iam às reuniões marcadas entre eles. E gradativamente a participação ia caindo. Ao final, 4 ou 5 alunos é que de fato estavam engajados no grêmio.

Concluimos, ao fazer uma reflexão sobre o ano de 2015 do grêmio Revolution é que os alunos escancaram o quanto a democracia tem de utópica, e essa talvez seja a maior lição aprendida por nós, os professores. Então, por que continuamos?

A utopia está no horizonte, eu sei muito bem que nunca a alcançarei. Se eu caminho 10 passos, ela se afasta 10 passos. Quanto mais eu buscá-la menos a encontrarei porque ela vai se afastando a medida que eu me aproximo. Boa pergunta, não? Para que serve? Pois a utopia serve para isso, para caminhar (BIRRI, F. apud GALEANO, E s/a).

Assim, caminhamos...

Referências

- ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BIRRI, F. apud GALEANO, E. El derecho ao delírio. Entrevista. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NybYZj8> Acesso em 10/03/2016.
- SEE/SP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor – Ciências**. São Paulo: IMESP, 2014.
- SEE/SP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Grêmio Estudantil**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/gremio-estudantil> Acesso em 10/03/2016.

33. REFORMADORES EMPRESARIAIS E “NOVA FILANTROPIA” NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE MERCADO DAS FUNDAÇÕES EMPRESARIAIS

Marina Avelar



Introdução

Empresas e filantropia tem tido uma crescente influência sobre a educação pública, operando tanto na prestação de serviços quanto na formulação de políticas públicas. Deste modo, a gestão pública é cada vez mais partilhada entre o Estado, o mercado e a filantropia, sendo frequentemente chamada de uma transição do “governo”, burocrático e hierárquico, para a “governança”, em rede (RHODES, 1996).

Neste contexto da governança, não apenas o papel do Estado tem mudado, mas também as práticas e discursos da filantropia. Frequentemente referida por “nova filantropia” (BALL e JUNEMANN, 2012; OLMEDO 2014), ela tem adotado a lógica de mercado e pode ser considerada parte dos “reformadores empresariais” (FREITAS, 2014, RAVITCH, 2011). Empregando práticas empresariais para a solução de problemas sociais, as estratégias da nova filantropia frequentemente entram em confronto com um projeto mais amplo de qualidade social da escola pública. Por isso, diversos pesquisadores tem analisado os efeitos da “reforma empresarial da educação”, como Freitas (2012), Adrião e Peroni (2010), Ball (2012) e outros. Dentre os problemas identificados, há por exemplo o estreitamento curricular relacionado ao uso de testes e competição (AU, 2007, 2009; RAVITCH, 2011), o aumento da desigualdade e segregação social (ERNICA e BATISTA, 2011, FREITAS, 2012), a redução da colaboração entre escolas e professores (FREITAS, 2012), a exclusão de alunos com baixa performance (NICHOLS e BERLINER, 2007) e tempo excessivo investido em treino para testes (MILLER e ALMON, 2009).

O aumento das pesquisas sobre a reforma empresarial da educação tem propiciado grandes avanços, contudo ainda existem lacunas no campo de pesquisa da política educacional. Primeiramente, estes estudos consideram mais os efeitos de tal reforma do que como os atores empresariais e filantrópicos operam. Além disso, os estudos podem ser restringidos pelo “territorialismo metodológico” e pela perspectiva da “política-como-governo” (BALL, 2012, p.xii), sendo estes os desafios que esta pesquisa de doutorado em andamento pretende discutir.

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo principal desenvolver uma análise de como a nova filantropia tem atuado na política educacional brasileira.

Tem como objetivos secundários identificar as principais instituições da nova filantropia, descrever suas práticas de mercado e analisar como estas são empregadas estrategicamente para influenciar políticas educacionais.

Metodologicamente, esta pesquisa objetiva explorar métodos e perspectivas teóricas que considerem a relevância da rede de atores privados na educação e da mobilidade internacional de políticas educacionais.

Metodologia

Esta pesquisa está sendo conduzida sob a metodologia de “etnografia de redes”, na qual são combinadas a análise de redes sociais com métodos etnográficos. Portanto, a coleta de dados é feita através de:

- Extensiva pesquisa online em fontes publicamente disponíveis, como sites institucionais e matérias de jornais. Nesta etapa são identificados atores relevantes através da análise de redes sociais



05 e 06 de maio de 2016

- Entrevistas com alguns atores identificados
- Participação e observação de eventos e reuniões desta rede

Para o presente trabalho, foi dado maior enfoque aos trabalhos das seguintes organizações: Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco

Além disto, as práticas institucionais aqui examinadas são intimamente interligadas entre si, por isso não há uma tentativa de apontar causalidade entre elas, mas sim oferecer uma análise exploratória de como a “nova filantropia” tem atuado na educação brasileira.

Resultados Parciais

As práticas analisadas são portanto: primeiramente, aquilo que alguns autores têm chamado de “filantropocapitalismo” (BISHOP e GREEN, 2010), que se refere a como a nova filantropia se assemelha ao mercado e traz uma abordagem de negócios para problemas sociais. Em segundo lugar, a atuação estratégica em torno do governo e da política pública, tanto na formulação de políticas quanto na prestação de serviços, que tem sido chamada de “filantro-política” (ROGERS, 2011). Além disso, o trabalho profundamente atrelado aos resultados, com o objetivo de alcançar e demonstrar “impacto” e “eficiência”. Por isso, estas instituições frequentemente implementam suas próprias avaliações ou buscam impacto sobre avaliações públicas sem a devida consideração sobre as complexidades sociais envolvidas. Em quarto lugar, “doadores” querem estar diretamente envolvidos, fazendo uso de seus capitais econômicos e sociais para alcançar os fins desejados. Por fim, a nova filantropia trabalha em uma rede global, onde a agenda e funcionamento das fundações foram globalizados. Ecoando estudos de outros países, especialmente Reino Unido e Estados Unidos, argumenta-se que para se compreender a atual política educacional brasileira faz-se necessário analisar o trabalho “filantrópico” dos institutos empresariais.

Referências bibliográficas

- ADRIÃO, T., PERONI, V. M. V. Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. Relatório de Pesquisa-CNPq, 2010.
- APPLE, M. W. Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality. Taylor & Francis, 2006.
- AU, W. High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267, 2007.
- AU, W. *Unequal by design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. London: Routledge, 2009.
- BALL, S. J. *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge, 2012.
- BALL, S. J., & JUNEMANN, C. Education policy and philanthropy—the changing landscape of English educational governance. *International Journal of Public Administration*, 34(10), 646–661, 2011.
- BALL, S. J., & JUNEMANN, C. *Networks, New Governance and Education*. Policy Press, 2012.
- BISHOP, M., & GREEN, M. *Philanthrocapitalism: How giving can save the world*. Bloomsbury Publishing USA, 2010.
- ERNICA, M., & BATISTA, A. A. G. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. São Paulo: CENPEC, 2011.



- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc*, 33(119), 379–404, 2012.
- FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, 6(1), 48–59, 2014.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1085–1114, 2014.
- NICHOLS, S. L., & BERLINER, D. C. *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Harvard Education Press Cambridge, MA, 2007.
- MILLER, E., & ALMON, J. *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Alliance for Childhood (NJ3a), 2009.
- PERONI, V. M. V. (Ed.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Liber Livro, Brasília, 2013.
- OLMEDO, A. From England with love... ARK, heterarchies and global “philanthropic governance.” *Journal of Education Policy*, 29(5), p575–597. 23p, 2014.
- RAVITCH, D. *National opportunity to learn summit*, 2011.
- RHODES, R. A. W. *The New Governance: Governing without Government*. *Political Studies*, 44(4), 652-667, 1996.
- ROGERS, R. Why philanthro-policymaking matters. *Society*, 48(5), 376–381, 2011

34. CONTRIBUIÇÕES DA JORNADA ESPECIAL DE FORMAÇÃO (JEIF) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Marisa Garbellini Sensato – marisasensato@gmail.com -PUCSP

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar as contribuições da formação de professores em serviço na Rede Municipal de São Paulo, desencadeadas pela ação formadora dos Coordenadores Pedagógicos nos horários coletivos, nos grupos de professores optantes pela Jornada Especial de Formação (JEIF) através dos Projetos Especiais de Ação (PEA). Demonstrar que a ação formadora proposta está baseada na parceria e possui uma fundamentação legal muito forte, o que garante os tempos e espaços para formação na escola. A legislação pertinente consta de leis, decretos e portarias, que orientam e normatizam as ações formativas para todas as escolas da rede em todas as modalidades, quais sejam, educação infantil, ensino fundamental e médio. A formação de professores em serviço está vinculada à construção do Projeto Político Pedagógico das escolas e visa à melhoria da qualidade da educação considerando a realidade da escola e do entorno. O foco principal do trabalho será a análise das práticas da formação em contexto e suas contribuições na mudança das práticas realizadas pelas professoras no Ciclo de Alfabetização, que compreende os três primeiros anos e atende a faixa etária entre seis a oito anos, no período de 2010 a 2015, por serem as turmas que iniciaram no ensino fundamental de nove anos. A secretaria municipal de educação optou por fazer a transição para o ensino fundamental de nove anos gradativamente,



ocorrendo a coexistência das duas realidades na mesma escola. Desta forma, os alunos que estão matriculados nos anos finais do ciclo, ainda estão no sistema de oito anos, embora a nomenclatura tenha sido modificada. Tal coexistência só deixará de existir em dois mil e dezoito, quando as últimas turmas desta modalidade tiverem concluído o ensino fundamental. O sistema de ciclos, recém implantado na rede (2014) constitui-se de três ciclos de três anos, quais sejam, Ciclo de Alfabetização, Ciclo Intermediário e Ciclo Autoral. O cenário será composto por escola municipal de ensino fundamental da região sudeste de São Paulo. Os atores serão professoras alfabetizadoras com mais de cinco anos de experiência, titulares de cargo efetivo de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I com provimento por concurso público de provas e de títulos, com lotação na escola há cinco anos, pelo menos. A hipótese levantada é que a formação realizada na JEIF tenha impacto positivo na aprendizagem dos alunos do Ciclo de Alfabetização. O problema de pesquisa é quais são as contribuições da formação em serviço realizadas nos grupos de professores que podem impactar as ações pedagógicas para melhor, criando condições para a melhora do desempenho dos alunos. A rede se encontra perante a necessidade de mudanças urgentes nas práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do currículo integrador. Tal necessidade tem sua origem na antecipação do ingresso das crianças no primeiro ano do ensino fundamental que trouxe a discussão sobre o desenvolvimento da criança desta faixa etária para a realidade da escola de ensino fundamental e quais são as práticas que possam melhor atendê-la. De acordo com a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Diretoria de Orientação Técnica – DOT Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio, a teoria pedagógica que orienta esta proposta de currículo integrador tem base na abordagem histórico-cultural que entende o desenvolvimento humano como condicionado pelas experiências concretas de vida e educação e, portanto, percebe a inteligência e a personalidade como neoformações condicionadas pelas vivências a partir do nascimento. (SME, 2015). O contexto em que a escola está inserida é um bairro que apresenta contrastes sócioeconômicos, compreendendo três áreas de conjuntos de habitações populares e moradias de classe média. No entorno há vários pequenos colégios particulares e uma universidade privada. Os alunos envolvidos na pesquisa são, na maioria, de famílias de baixa renda e baixo nível de escolarização. Vale citar que interessante citar que a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo é o maior sistema do país, com quase 1 milhão de alunos, 8,2% dos 11,3 milhões de habitantes da cidade. Somados aos pais e familiares, envolve quase cinco milhões de pessoas, ultrapassando, e muito, a população da maioria das capitais brasileiras. Com mais de 83,8 mil funcionários, entre educadores e pessoal de apoio, a rede tem 1.459 escolas espalhadas por todos os cantos da cidade administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. Acrescentam-se e elas as 343 creches indiretas, operadas por entidades conveniadas, e os 1.171 convênios assinados com creches particulares e entidades alfabetizadoras. A metodologia será análise documental e os procedimentos metodológicos serão pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e relatos. Os objetos de estudo serão: PEA de 2010 a 2015, referências bibliográficas utilizadas, metodologia, avaliações dos PEA, livros de registro do PEA, ANA, Provinha Brasil, relatos das professoras, relatos da coordenadora pedagógica, entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: Formação de professores em serviço, Jornada Especial de Formação, Projeto Especial de Ação, Projeto Político Pedagógico, Ciclo de Alfabetização



35. A PRODUÇÃO INTELECTUAL BRASILEIRA SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1980: UMA ANÁLISE DOS PRINCIPAIS AUTORES DO PERÍODO

Regilson Maciel Borges

regilsonborges@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Introdução

A pesquisa objetiva o mapeamento da produção científica brasileira sobre avaliação educacional publicada durante a década de 1980, bem como a análise das concepções teóricas de alguns autores. A escolha do período da pesquisa deu-se em razão do entendimento de que nesse período foram formuladas as primeiras experiências sistematizadas de avaliação para a educação no país (ROTHEN; BARREYRO, 2011), momento também em que foram organizadas e publicadas as principais obras sobre a temática, e que acabaram se tornando referência para o campo da avaliação no Brasil (SOUSA, 2005; SAUL, 2010).

A avaliação educacional está sendo compreendida “como um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual” (FREITAS et al., 2009, p.78). Numa tentativa de sistematizar o campo da avaliação educacional, Freitas et. al. (2009) postulam a existência de três níveis de avaliação integrados, simultaneamente: a avaliação realizada em sala de aula (aprendizagem), com a avaliação interna à escola e sob seu controle (institucional) e a avaliação de responsabilidade do poder público (sistemas). Isso nos permite abranger as demais avaliações como subsidiárias destas, ou seja, enquanto subníveis. Assim, temos embutidas na avaliação institucional as avaliações de programas, projetos, planos e currículos, e na avaliação de sistemas as avaliações em larga escala e a avaliação de políticas.

O cenário exposto justifica a opção pela década de 1980 como recorte temporal da presente pesquisa, por se tratar de um período especialmente rico para à organização do campo educacional brasileiro, no qual a avaliação se fará presente por meio da elaboração de propostas e programas avaliativos para os diferentes níveis de ensino. Foi um período em que a avaliação meramente tecnicista passou a ser questionada, emergindo uma visão da dimensão política da avaliação educacional (SAUL, 2010), como contraponto ao tecnicismo na educação.

Para pesquisar este cenário, algumas questões orientam este estudo: quais os autores/editores dos textos? Que textos podem ser considerados paradigmáticos ou exemplares de paradigma? Quais são os temas recorrentes? Quais os modelos e regras adotados para a construção do conhecimento da realidade? Que princípios são considerados legítimos? Quais os princípios não problematizados? Em quais momentos há necessidade de se obter consenso sobre algum dos princípios básicos? E quais as soluções aceitas para os problemas apresentados?

Metodologia

A pesquisa possui um caráter bibliográfica e documental (CHIZZOTTI, 2006), associada às estratégias dos estudos bibliométricos (HAYASHI et al., 2008) e a análise de conteúdo (BARDIN, 1995).



A metodologia utilizada será desenvolvida em três etapas: 1. Revisão bibliográfica; 2. Coleta e organização das fontes; 3. Análise e interpretação dos resultados.

Resultados

Na revisão bibliográfica foram encontrados textos que permitiram delimitar o objeto de investigação e a definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.

O material foi coletado em bases indexadoras de Periódicos Científicos (Scientific Electronic Library Online e o Portal Educ@ Publicações), no Portal Domínio Público, nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação existentes nos anos 1980, e nos sites das bibliotecas das instituições a que se vinculam os programas. A pesquisa no site das bibliotecas também permitiu o levantamento de livros e de capítulos de livros publicados na década de 1980. Para esse levantamento foram utilizados os seguintes descritores: “avaliação”, “avaliar”, “avaliação educacional”, “aprovação”, “reprovação”, “vestibular”, “exames vestibulares”, “qualidade”, “rendimento escolar”, “fracasso escolar”, “sucesso escolar”, “provas”, “evasão”.

No levantamento foram encontrados um total de 595 publicações, distribuídas em 6 capítulos de livros, 7 documentos oficiais, 9 publicações em anais de eventos, 65 livros, 252 artigos científicos, 244 dissertações e 12 teses (10 de doutorado e 2 de professor titular). Todo esse material encontra-se organizado em planilhas Microsoft Excel contendo os principais dados de cada produção.

O passo seguinte da pesquisa é a confecção de fichas de leitura para o aprofundamento nas abordagens teóricas de alguns pesquisadores que estão sendo considerados os precursores da discussão sobre a avaliação educacional no Brasil.

Conclusões

O mapeamento realizado possibilitou a identificação do tipo de produção, revista/editora/IES, ano, volume e número, seção na revista, autor, vínculo institucional, orientador, título do trabalho e palavras-chave. O cruzamento desse material, dentre outros resultados, evidencia o local em que se encontra o campo da avaliação educacional e quais os principais autores que o formam.

A pesquisa busca, assim, analisar as principais concepções teóricas formuladas por autores que estiveram envolvidos com o desenvolvimento teórico da avaliação em nosso cenário educacional, procurando-se apontar os sentidos e as formas que ela adquiriu ao longo do tempo, e a partir disso evidenciar quem está “jogando o jogo” e em que “posição está jogando”.

Disso decore o entendimento da avaliação como um campo de contradições e de múltiplas referências, onde o que está em jogo é o embate entre diversas teorias, num processo de “conflito entre as comunidades científicas” (APPLE, 2006, p.131), em que se “dispõe de teorias concorrentes e será descartada aquela que não só porque contradiz os fatos, mas quando a comunidade científica tiver uma teoria melhor que a anterior” (CHIZZOTTI, 2006, p.23).

Referências bibliográficas

- APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006. BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.



- HAYASHI, M. C. P. I et al. História da educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. Educação & Sociedade, v. 29, p. 181-211, jan./abr. 2008.
- ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Orgs.). Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.
- SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUSA, S. M. Z. L. 40 Anos de Contribuição a Avaliação Educacional. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 16, n. 31, p.7-36, jan./jun. 2005.

36. INDISCIPLINA ESCOLAR: TRABALHANDO COM REGRAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA DAS CRIANÇAS

Sousa, Rildo Nedson Mota de¹
Santos, Leandro dos²

Resumo

Ao consultar o dicionário Aurélio online, podemos encontrar que disciplina é conjunto de leis ou ordens que regem certas coletividades; Boa ordem e respeito; Submissão, obediência; Instrução e educação; Ensino; Ação dirigente de um mestre; Estudo de um ramo do saber humano; Autoridade; Obediência à autoridade. Logo, indisciplina é falta de disciplina e desobediência. As regras por si só e sua imposição pouco influenciam na melhoria das condições de ensino hoje. Talvez por isso, alguns especialistas apontem como possibilidade um fator ideológico chamado contrato pedagógico. Diferente de um regimento escolar (que é o todo da escola), o contrato pedagógico constitui-se da especificidade de cada sala de aula e, ainda mais, de cada professor. As regras constituídas neste contrato amadurecem progressivamente, do seu desconhecimento (anomia – ausência de regras) à autonomia. Assim, propomos através deste relato de pesquisa fazer uma reflexão sobre a indisciplina no ambiente escolar a partir da prática docente e observação do comportamento de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, composta por vinte e duas crianças de seis anos de idade, do turno matutino da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. José Kauffmann. Também busca-se discutir sobre regras, moral e formação humana, através do pensamento de Piaget, assim como de outros teóricos relevantes para melhor compreensão do assunto. Para atingir esses objetivos utilizar-se-á do procedimento de pesquisa-ação de cunho qualitativo. A pesquisa-ação na referida turma tem demonstrado que essas crianças são heterônomas, que o adulto docente deve aproveitar esse tempo e espaço para semear os valores, não os tornando meros cumpridores de regras, mas construtores de pontes, de relacionamentos humanos. A utilização de um contrato pedagógico para estabelecimento de regras tem levado ao diálogo professor-aluno, o que pode vir a favorecer a consciência individual de cada um em busca da autonomia. Sabendo da complexidade que envolve a formação humana e que na idade – seis anos em média – em que se encontram os alunos em observação, a linguagem desempenha grande importância cognitiva, afetiva e social, torna-se necessário continuar observando o comportamento dos mesmos para compreender se o trabalho desenvolvido surtirá efeito quanto à indisciplina.



Palavras-chave: indisciplina; regras; autonomia; diálogo; formação humana.

37. A ATUAÇÃO DOS REPRESENTANTES DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVO: O CASO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA EMEF MARIA PAVANATTI FÁVARO.

Robson Alexandre de Moraes
Mestrando em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
Orientador Pedagógico da EMEF Maria Pavanatti Fávaro
robson.quarupe@gmail.com

Objetivos:

Apresentar os resultados parciais da pesquisa em andamento A Atuação dos Representantes das Famílias no processo de Avaliação Institucional Participativo: O caso da Comissão Própria de Avaliação da EMEF Maria Pavanatti Fávaro, problematizando as contribuições dos representantes das famílias no processo de AIP desta Escola, apontando quais demandas são oriundas das postulações da comunidade ao longo do processo de autoavaliação da escola, assim como identificar os conceitos de qualidade expressos neste processo pelos representantes desse segmento, por ocasião da composição, desenvolvimento e avaliação dos planos de trabalho.

Desenvolvimento:

Os caminhos da Avaliação Institucional Participativa na Rede Municipal de Ensino de Campinas datam do início da primeira década do século XXI. Não a toa, naquele momento, outros ventos sopravam no cenário político-institucional da cidade e do país de maneira que foi um campo bastante fecundo para a implementação de discussões que apontassem para novas perspectivas de indicadores de qualidade, para além dos números obtidos com os resultados dos exames standardizados.

Conforme a Resolução SME 05/2008, cada EMEF de Campinas deve possuir uma CPA com a responsabilidade de coordenar o processo de Avaliação Institucional, cabendo ao Orientador Pedagógico o papel de articulador da CPA, sendo a comissão composta por representante de todos os segmentos que participam do cenário escolar: estudantes, pais, funcionários, gestores e professores.

No entanto, a formação da CPA deve, conforme a resolução em vigor, ser aprovada pelo Conselho de Escola e a atuação deve debruçar sobre as prioridades definidas coletivamente, elencadas no Projeto Pedagógico da Escola, num processo constante de autoavaliação da escola.

A Rede Municipal de Ensino de Campinas – RMEC – possui atualmente 46 escolas e, desta forma, apesar de haver uma indexação quanto à sua elaboração, cada uma é possuidora de um Projeto Pedagógico diferente, com análises e indicadores diferentes, o que por sua vez retrata a autonomia de cada escola e a realidade à qual se insere, pressupondo inclusive ampla participação de todos os atores envolvidos para tal categorização.

Como aponta Charlot (2006), é comum que o pesquisador, ao chegar aos resultados de uma pesquisa, se preocupe com a questão “o que eles farão com esses resultados?” afinal, algumas respostas serão dadas e confirmadas ou não em decorrência às perguntas levantadas no projeto de pesquisa inicial.

A preocupação inicial do projeto apresentado era a de estabelecer uma análise comparativa entre os processos de participação dos representantes das famílias nas



Comissões Próprias de Avaliação – CPA’s – das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF’s – do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado – NAED - Leste, no período de suas respectivas implementações até 2014 e que contribuições efetivamente os representantes deste segmento foram incorporados aos planos de trabalho e aos processos de Avaliação Institucional Participativa – AIP.

Recentemente, o professor Ernesto Jacob Keim, por ocasião da palestra A fenomenologia de Goethe e a concepção de educação de Steiner, alertou para a relevância dos temas de pesquisa possuírem vínculo com os memoriais de vida dos pesquisadores, a ponto de solicitar a seus orientandos, como tarefa, façam um memorial relacionando seus temas de pesquisa com suas trajetórias pessoais. Nas palavras do professor Jacob, é preciso que haja um vínculo entre a pesquisa desenvolvida e a trajetória de vida do pesquisador, para que o sentido da pesquisa seja relevante.

Pensando nestas duas questões e, dada às dinâmicas do cenário político atual da Rede Municipal de Ensino de Campinas – RMEC, que aponta para um refluxo na política de AIP, desconfigurando anos de avanço e referência nesta prática e na reorganização dos espaços dos NAED’s que, no caso da abrangência do NAED Leste, passou a contar com mais três EMEF’s, foi considerada a possibilidade de manter a pergunta central da pesquisa inicialmente formulada, redimensionando-a, indicando o trabalho apenas com uma EMEF, no caso, a EMEF Maria Pavanatti Fávoro, no NAED Sudoeste.

Diametralmente oposta aos retrocessos no cenário político da RMEC, posiciona-se a participação das famílias no processo de Avaliação Institucional Participativa enquanto prática cotidiana da EMEF Pavanatti. Citando os exemplos da manutenção das reuniões gerais da CPAvanatti (como é carinhosamente chamada a Comissão Própria de Avaliação da EMEF Maria Pavanatti Fávoro por seus integrantes mais antigos) e o texto de Vânia Rodrigues da Silva, única reflexão de autoria de representante do segmento das famílias sobre as CPA’s no volume 2 da obra A Avaliação Institucional como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: O Processo de Implementação na Rede Municipal de Campinas em Destaque.

Historicamente, a participação das famílias no processo de AIP da EMEF Maria Pavanatti Fávoro se mostra potente, apontando efetivamente uma trajetória de mobilização e articulação que garantem a continuidade dos trabalhos de AIP ao longo dos anos desde a implementação, mantendo uma estabilidade para além da necessidade de composição deste colegiado determinado partir dos indicativos dos órgãos centrais da Secretaria de Educação. A professora Maria Márcia Sigrist Malavasi, no texto Avaliação Institucional de Qualidade Potencializada pela Participação dos Vários Segmentos da Escola (2010) traz um recorte sobre esse diálogo, apontando a importância de cada segmento no processo de AIP, ressaltando que o papel das famílias é fundamental para o sucesso do processo.

Apesar das definições sobre a implantação das CPA’s ser normatizado pela Resolução SME/FUMEC Nº 05/2008, cada escola percorreu um caminho para a implantação de sua CPA. Para conhecer cada processo é necessário conhecer as especificidades de cada escola e de sua comunidade. Por isso, o estudo da participação dos representantes das famílias na CPA da EMEF Maria Pavanatti Fávoro se mostra tão potente: permanece longitudinalmente articulada e difunde práticas de Avaliação Institucional de forma constante, de maneira a agregar no cotidiano escolar tal percepção.

Pensar nesta perspectiva à luz do questionamento trazido por Charlot, faz com que se posicione a pesquisa como instrumento possível de diálogo com outras esferas da rede, uma vez que reforça as práticas de AIP como contrarregulatórias, possíveis, viáveis e



necessárias para a construção de uma escola pública que se pautem em um outro tipo de qualidade, que não aquela ditada pelo mercado ou pelos órgãos internacionais.

Já em relação ao que traz o professor Jacob Keim, o fato de observar todos esses processos de um locus privilegiado, (tendo atuado como Orientador Pedagógico da EMEF Maria Pavanatti Fávaro por 14 meses) aproxima consideravelmente do objeto de estudo, sem que haja não contaminação a pesquisa, a medida em que o trabalho com a CPA e demais práticas de AIP seguem em continuidade há anos, desenvolvida por uma equipe gestora solidamente instalada na escola há algum tempo e cuja comunidade se referencia.

A observação deste processo longitudinalmente instalado permite ainda maior clareza quanto ao papel da CPA na escola e a importância da participação de todos os segmentos, permitindo ainda que os representantes das famílias possam acompanhar a Avaliação Institucional da escola e criar suas expectativas, parâmetros e indicadores de qualidade para além dos resultados obtidos nas avaliações centralizadas.

parece-nos que a população, em geral, preocupa-se sim com a qualidade de ensino; seus cuidados com o problema da merenda, com a falta de professores, com a segurança da escola e até mesmo com a greve dos professores constituem indícios dessa sua preocupação, já que são esses elementos que ela dispõe para aferir a qualidade dos serviços oferecidos. Isto não significa, entretanto, que o preocupar-se (ao seu modo) com a qualidade do ensino tenha levado as pessoas das camadas populares a despertar para a importância de sua participação na gestão da escola pública (PARO, 2000, p.57-58).

Pensando ainda como um importante mecanismo de gestão democrática da escola pública, a constante articulação da CPA na EMEF Pavanatti e a decorrente presença dos pais na escola, demonstram o quão potente é a corresponsabilização de todos os envolvidos na organização e desenvolvimento da escola pública, em sua instância de base, que é a própria unidade escolar.

Resultados Parciais:

No momento, a pesquisa encontra-se na fase de mapeamento dos indicadores realizados/analísados por esse segmento e na sondagem da percepção do conceito de qualidade entre os componentes da CPA representantes das famílias, expressos nos documentos de registro das reuniões de CPA, AIP e no Plano de Trabalho, constante no Projeto Pedagógico (que, em 2014, recebeu o título de Projeto Político, Pedagógico e Revolucionário, ganhando inclusive uma ilustração de Giuseppe Garibaldi em sua capa).

Ainda na fase de análise documental, dada a opção de redirecionar o objeto de pesquisa mantendo a pergunta central, já existem indícios suficientes para o esboço da importância da participação do segmento pais no processo de Avaliação Institucional Participativa.

Referências Bibliográficas:

BARROSO, J. (org.) A escola pública: regulação, desregulação e privatização. Portugal: Asa Edições, 2003.

BETINI, Geraldo Antonio. Avaliação Institucional em Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Campinas. Campinas: Tese de Doutorado, UNICAMP, 2007.



- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 10 de outubro 2014.
- CHARLOT, Bertrand. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. Avaliação institucional no ensino fundamental : a participação dos estudantes. Campinas: Tese de Doutorado, UNICAMP, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade Negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n. 92, p. 911-933, Especial – Out. 2005.
- FREITAS, L. C. FREITAS, L. C., MALAVASI, M. M. S.; SORDI, M. R. L, MENDES, G. S. C. V., ALMEIDA, L. C. Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012, v.1. p. 281.
- FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S; FREITAS, H. C. L. Avaliação educacional Caminhando pela contramão Petrópolis: Vozes, 2009.
- MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. Avaliação Institucional de Qualidade Potencializada pela Participação dos Vários Segmentos da Escola. Coleção Didática e Prática de Ensino, 04/2010, ed. 1, Autêntica, Vol. 1, pp. 20, pp.84-103, 2010.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Avaliação Institucional Participativa: Uma Alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico>> acesso em 2/05/2014
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 114 de 30 de dezembro de 2010 que homologa o Regimento Comum das Unidades Educacionais da Secretaria Municipal de Campinas.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SME/FUMEC nº 05/2008 Estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação.
- SORDI, Mara Regina Lemes; SOUZA, Eliana. A Avaliação Institucional Como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas Como Espaço de Aprendizagem. Campinas: Millerite, 2009.
- SORDI, Mara Regina Lemes; SOUZA, Eliana. A Avaliação Institucional Como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública: O processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Vol. 2. Campinas: 2012.
- PARO, Vitor H. Administração Escolar: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2000.
- PARO, Vitor H. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 2003.
- MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. Avaliação Institucional: Estudo da implementação de uma política para a escola fundamental no município de Campinas. Campinas: Tese de Doutorado, UNICAMP, 2011

38. USANDO OS GAMES PARA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E NARRATIVA



Rodolfo Bocardo Palis¹; Hugo Leonardo P. Rufino²

¹Estudante 2º período do Curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica.

Instituto Federal do Triângulo Mineiro
rodolfopaliss@iftm.edu.br

²Prof. IFTM - Uberaba, Doutor em Engenharia Elétrica.
Instituto Federal do Triângulo Mineiro
hugo@iftm.edu.br

Objetivos

Os jogos devem ser vistos como importantes elementos da cultura. Dentre os elementos que ultrapassam a linha do divertimento, é possível encontrar as narrativas, que vem desempenhando papel fundamental na estrutura de alguns jogos eletrônicos. Dessa forma, games podem ser vistos tanto como parte da tradição da narrativa literária como da dos jogos. Com isso, a análise da intertextualidade presente em tal cenário se torna fundamental e o estudo de tal fenômeno deve ser levado em consideração. Quando trabalhamos com jogos eletrônicos em uma perspectiva pedagógica, temos que observar a relevância do assunto para o educando e as potencialidades educacionais alcançadas por esse aluno.

Desenvolvimento

A abordagem metodológica terá base qualitativa, sendo orientada pela técnica da pesquisa participante. A pesquisa será feita com o envolvimento do sujeito-objeto. A pesquisa será feita em seis etapas.

1- Leitura de textos a respeito das mídias eletrônicas e de cibercultura, com o intuito de conhecer o universo das narrativas e dos games.

2- O projeto terá a função de aproximar a prática destes alunos a um pouco de teoria e exercícios narrativos para então chegar-se à análise narrativa, a leitura e a eventual produção de textos.

3- Será feita a descrição de alguns Games e suas contextualizações históricas e temporais. Fatos, cenários, personagens e eventos utilizados como pano de fundo para o desenvolvimento do enredo de um game serão considerados e analisados.

4- Será feita a categorização e a ambientação de alguns jogos eletrônicos. Deverá ser realizada e uma análise da intertextualidade entre games, cinema e literatura será observada e definida.

5- Os alunos deverão descrever detalhadamente o que encontraram e estabelecer uma relação com o contexto do game.

6- cada jogador irá apresentar os resultados do trabalho e se prepararem para a produção de um roteiro de jogo eletrônico.

Resultados Parciais

É fundamental que, os envolvidos saibam analisar a narrativa dos games e também entendam como é usada para cumprir a função de entretenimento. A compreensão dos diferentes gêneros de jogos, o papel da ambientação contextual para o desenvolvimento do roteiro de um jogo eletrônico, a intertextualidade presente nos games, cinema e literatura e, principalmente, as potencialidades educacionais que emergem desse tipo de atividade devem ficar evidenciadas ao final das atividades desenvolvidas.



A ideia principal é encerrar o projeto com um superávit de pensamento e de produção de conhecimento e despertar ou provocar a curiosidade dos alunos para que se relacionem de forma mais perspicaz com as interfaces dos computadores, suas estratégias e armadilhas e fundamentalmente criar um espaço de ensino-aprendizagem interativo e divertido utilizando suportes teóricos e práticos dentro do universo mágico e fantástico dos jogos eletrônicos.

Conclusões

Espera-se ao final do trabalho de pesquisa que cada aluno-jogador seja um criador de narrativas de jogos eletrônicos em potencial, levando-o a ser um pesquisador e produtor de histórias, personagens, e inclusive seu próprio jogo. Tudo isso aliado e interdisciplinaridade, pois estará trabalhando várias áreas do conhecimento ao mesmo tempo, assim contribuindo para uma aquisição de saberes, utilizados não apenas teoricamente, mas sim na praticidade.

Referências Bibliográficas

- BRAGA, M. E. M. O Jogo das Narrativas - Ranhuras do mundo, pelos diários virtuais e outros ambientes narratológicos do game The Sims. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Comunicação, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.
- CRUZ, D. M. & ILHA P. C. A. Brincando e aprendendo nos mundos virtuais: o potencial educativo dos games de simulação. Revista Comunicação & Educação, ano XIII, n.2, mai/ago, p.1-10, 2008.
- CRUZ, D. M. & MOREIRA, C. As Narrativas dos Jogos eletrônicos e suas Possibilidades Educacionais. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.12, n.2, p. 179-184, maio/ago. 2009.
- FIELD, S. Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

39. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FORMAÇÃO HUMANA E O FAZER DO SUPERVISOR EDUCACIONAL: UM PENSAR E UM FAZER EM CONSTRUÇÃO

TOMAZ, Sandra Cristina

sctomaz@ig.com.br – PMC/SME Campinas – SP

LEITE, Charles Durães

charlaoleite@ig.com.br - PMC/SME Campinas – SP

SILVA, Margarida Montejano da

margmon@uol.com.br - PMC/SME Campinas – SP

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões de supervisores educacionais sobre a qualidade social da educação básica numa perspectiva de educação escolar como formação humana e a implicação dessa perspectiva sobre a ação supervisora. Partindo das



experiências dos supervisores e de seus estudos e participação em pesquisa longitudinal intitulada “A Qualidade da Escola Pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino” (2013-2017) desenvolvida pela academia em parceria com escolas de ensino fundamental de uma rede pública municipal, os autores refletem sobre a educação escolar como formação humana e, dessa perspectiva, ‘ouvem’ as percepções de diferentes atores educacionais sobre o que constitui a qualidade social da escola e que ainda não é capturado pelas atuais avaliações de larga escala.

Das relações estabelecidas entre educação como formação humana e a qualidade social da educação, repensam e revisam seu fazer supervisor, identificando equívocos, limitações, avanços, possibilidades e necessidades, entendendo que, ao qualificar sua ação profissional, na direção de um trabalho político-pedagógico emancipador, podem contribuir com a qualificação dos processos educativos estabelecidos entre os atores da escola e da educação.

Muitos são os dilemas da ação supervisora na educação escolar e eles se colocam, em grande medida, a partir das concepções que se tem de mundo, de homem, de educação, de qualidade da educação, da escola e de educador. As diferentes crenças e defesas implicarão em diferentes preocupações e fazeres dos diferentes atores da educação escolar.

Num momento educacional nacional e internacional fortemente marcado pelas avaliações educacionais: de aprendizagem, institucionais, externas, que se estabelecem sob diferentes lógicas, refletir sobre esses conceitos e posicionar-se nessa arena educacional é fundamental para se definir o próprio fazer político pedagógico, não se furtando a pensar unilateralmente sob um viés legitimador a serviço de que e de quem se propõe a elaborar e regular as políticas educacionais que permeiam o labor educacional.

Desse modo, e sustentados teoricamente por estudos que se dão, mais intensamente, a partir da participação dos autores, como pesquisadores e educadores de rede pública municipal de educação básica, em pesquisa longitudinal anteriormente anunciada, tentam posicionar-se quanto aos conceitos acima anunciados e, a partir deles, pensar e repensar sua ação profissional.

Observa-se que o que se avalia hoje, nas escolas, influencia profundamente o currículo desenvolvido. Parece-nos, pois, que nos encontramos num momento em que o currículo não seja mais o norte para a avaliação. Numa lógica contrária, a avaliação, o que é avaliado, torna-se o norte para o fazer educativo nas redes de ensino e escolas.

Se esta observação estiver correta e observarmos as avaliações de larga escala, que priorizam o desempenho dos alunos, notadamente em Português e Matemática, temos que a educação escolar pode estar se restringindo a treinamentos e saberes técnicos que se afastam da idéia de uma outra educação, entendida de forma mais ampla, complexa e interconectada, o que trataremos de Formação Humana.

Em seguimento, para cada entendimento de educação, com sua respectiva qualidade, teremos uma ação educativa desenvolvida pelos diferentes atores que se dedicam à educação.

Assim chegamos ao supervisor educacional e aos seus diferentes fazeres, a partir de suas convicções acerca da educação e daquilo que a qualifica.

Partindo dessas primeiras considerações, iniciaremos nossas reflexões sobre a Educação como Formação Humana.

Para Saviani, Duarte (2010), é possível considerar consensual a definição da educação como formação humana. A questão que se coloca a nós, nesse sentido, a ser examinada é: em que consiste a formação humana?



Possível e legítima, não estamos falando da educação na perspectiva da formação humana como algo que não possamos buscar e construir. A educação como Formação Humana é viável.

Ancorados nos mesmos autores, temos uma definição bastante pertinente da educação nessa perspectiva.

Assumimos neste texto a perspectiva apresentada por Saviani, Duarte (2010), entendo a educação escolar como formação humana, o que a distancia sobremaneira de um currículo restrito, técnico e uniformizado, que prescinde daquilo que precisa ser socialmente referenciado.

Nesse sentido, nos encaminhamos para um entendimento de qualidade social da escola e da educação pautado na perspectiva de educação como formação humana, como uma qualidade que igualmente precisa ser discutida, negociada e não uniformizada.

Pensando a ação supervisora, entendemos que um bom começo é ouvir a escola.

Conversando com a escola sobre o que ela faz e que acrescenta qualidade na experiência escolar, nas aprendizagens de estudantes e educadores, começamos a ampliar nosso universo de elementos constitutivos de uma educação de qualidade social.

Conforme Tomaz, Silva, Sordi (2015), na pesquisa longitudinal em curso, ouvindo professores e gestores, sobre o que fazem e que acrescenta qualidade na experiência escolar, nas aprendizagens de estudantes e educadores, ampliando nosso universo de elementos constitutivos de uma educação de qualidade social da escola e que ainda não é capturado pelas atuais avaliações de larga escala foi possível chegar a um primeiro levantamento que compreende as seguintes dimensões: a) práticas implicadas com a permanência de todas as crianças na escola; b) práticas implicadas com a aprendizagem de todos os estudantes; c) práticas que promovem a formação ampliada dos alunos; d) práticas que valorizam e promovem a afetividade; e) práticas que promovem a inclusão social; f) práticas que promovem relações de corresponsabilidade entre família e escola; g) práticas que promovem um bom clima organizacional na escola; h) condições objetivas de trabalho para o desenvolvimento das práticas anteriormente citadas.

As escolas trazem dimensões da qualidade social da educação que precisam ser ouvidas pelo supervisor educacional na definição e construção do seu fazer profissional que, dessa perspectiva, deve servir à qualificação social da escola.

Nesse processo haverá equívocos, limitações e conquistas. Uma decisão difícil e necessária se quisermos colocar a ação supervisora a serviço da permanente construção de uma educação emancipadora, capaz de traduzir-se na formação humana.

Referências

FREITAS, Luiz Carlos de. SORDI, Mara Regina L. de. MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. FREITAS, Helena Costa Lopes de. Avaliação Educacional - Caminhando pela contramão. (org.), Editora Vozes, Petrópolis, 2009.

SAVIANI, Demerval. DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In Revista Brasileira de Educação, v. 15, nº 45, set/dez.2010.

SORDI, M.R.L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: Sordi, M.R.L.; Souza, E.S. A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium, 2009.



TOMAZ, Sandra C.; SILVA, Margarida M da; SORDI, Mara Regina L de. De Desafios e de Possibilidades: a construção de uma matriz avaliativa da educação na perspectiva da formação humana. In: VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 2015, Fortaleza, Ceará – Brasil. Avaliação – veredas e experiências educacionais, pp.2967-2977. Ceará, Brasil, 2015.

40. AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ESCOLA PARA TODOS

STEPHÂNIA COTTORELLO VITORINO - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – FCL – UNESP/CAR – stephaniacv@yahoo.com.br
SONIA MARIA DUARTE GREGO - Departamento de Didática / Docente Orientador no PPGE – FCL – UNESP/CAR – sonya.grego@gmail.com

Para atender os objetivos desta pesquisa, que se baseia na experiência em avaliação interna através de registros diários no uso do portfólio; nas avaliações adaptadas ao conteúdo desenvolvido por alunos com deficiência intelectual; das avaliações externas e das avaliações com objetivo de emitir conceitos, em duas escolas do ensino fundamental I da Rede Municipal do interior de São Paulo, durante o ano de 2015 e 2016, tomaram-se as seguintes decisões metodológicas:

- Analisar a importância da avaliação formativa, no ensino fundamental, como instrumento de grande potencial para educação;
- Analisar a concepção que os professores tem em relação à avaliação interna, externa, do portfólio e do uso do instrumento do feedback, através da entrevista semiestruturada.

A proposta do trabalho consistiu-se em realizar um estudo qualitativo de natureza empírica interpretativa, na linha da hermenêutica crítica, como proposto por Kincheloe e MacLaren (2006). Nesta abordagem a pesquisa envolveu três procedimentos de análise: análise documental e análise interpretativa crítica das produções dos alunos com deficiência intelectual na avaliação formativa inclusiva, através de portfólios no cotidiano de escola; análise das avaliações realizadas bimestralmente para emitir conceitos e análise das respostas das entrevistas realizadas com os professores de duas escolas municipais. Na análise documental utilizaram-se como fontes primárias, documentos referentes à Instrução CGEB de 14 de Janeiro de 2015 (dispõe sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI) de que trata a Resolução SE nº 61/2014), bem como normas e diretrizes emanadas de órgãos superiores e como fontes secundárias, estudos e pesquisas sobre educação inclusiva em especial de alunos com deficiência intelectual, sobre avaliação da aprendizagem e avaliação formativa.

Os resultados do estudo têm possibilitado averiguar que a avaliação no interior da escola é algo que ainda traz questionamentos, inseguranças e impotência diante da ação de como elaborar uma avaliação que norteie a prática do professor com o aluno com deficiência intelectual. Diante do que é proposto pelos documentos oficiais na garantia de uma escola inclusiva com qualidade, mediante o respeito ao desenvolvimento, ao ritmo, ao tempo que cada aluno tem para avançar nos conteúdos propostos pela escola e a adaptação nas atividades, contemplando-se informações através do instrumento avaliativo formativo denominado como portfólio voltado especificamente a acompanhar o desenvolvimento de tais alunos, juntamente com os relatórios de desenvolvimento bimestrais e semestrais dos mesmos.



Temas importantes foram preliminarmente extraídos das análises elaboradas, dentre os quais se destacaram diversos questionamentos que o estudo pretende analisar em profundidade ao longo do seu desenvolvimento. De forma sucinta, os primeiros resultados permitem observar a necessidade de investigar as relações pressupostas entre: a) a percepção dos professores com relação à importância de uma avaliação que norteie a sua prática, que acompanhe e registre o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual; b) a avaliação formativa como um instrumento necessário, porém com necessidade de orientação aos professores e tempo em sua execução para realmente atender as propostas de educação inclusiva atualmente vigente; c) uma proposta de avaliação formativa para todos os alunos como um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento escolar; d) a avaliação com objetivo de emitir conceitos e a avaliação externa não oferece parâmetros a prática do professor; e) o uso do feedback como um instrumento favorável na prática do professor com relação ao desenvolvimento do aluno; f) uso do portfólio sem planejamento e sem avaliação se torna irrelevante sua confecção.

O presente estudo encontra-se em andamento. Acreditamos que esse trabalho trará contribuições para o campo da Educação Inclusiva, portanto para todos. Além disso, o estudo poderá contribuir para elucidar quais são as percepções dos professores participantes a respeito da avaliação formativa na perspectiva da Educação Inclusiva. Propiciando assim, um melhor conhecimento da prática pedagógica e um aprofundamento de questões essenciais a respeito à adaptação da avaliação, a reflexão sobre a prática da avaliação formativa na construção do processo pedagógico do professor e no respeito ao desenvolvimento do aluno com deficiência. A pesquisa também se mostra relevante pela possibilidade de discutir vários aspectos e formas da avaliação formativa, como um instrumento que pode facilitar e enriquecer a ação da proposta inclusiva nas escolas da Rede Pública Municipal, sob a forma de parceria colaborativa, o que poderá favorecer o aprimoramento da prática docente com ação – reflexão-ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, 19 (2), pp. 21-50 - CIED - Universidade do Minho, 2006.
- GREGO, M. S. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional Caderno de formação: formação de professores: Bloco 03: Gestão Escolar / [Laurence Duarte Colvara (Coord.)]. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: Univesp, 2013.
- HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.
- KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 281-314, 2006.
- SÃO PAULO (Estado). Instrução de 14-01-2015. Dispõe sobre a Resolução SE 61/2014 Dispõe sobre a necessidade de estabelecer procedimentos a serem observados na escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva, matriculados na Rede Estadual de Ensino.



CADERNO DE RESUMOS

