

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

**Fortaleza - Ceará
2018**



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário da Educação

Rita de Cássia Tavares Colares
Secretária Executiva da Educação

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação - ASCOM

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da CODEA/Gestão Pedagógica

Hylo Leal Pereira
Orientador da Célula de Currículo e Formação

Elane Maria Feijó Borges
Orientadora da Célula de Desenvolvimento do Currículo e da Aprendizagem

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim

Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib - (UNIFOR - Universidade de Fortaleza)
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)
Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os municípios - ME/PMF)
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará).
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (CODEA/Gestão Pedagógica).
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva - (Assessora Técnica - SEDUC)
Prof. Dra. Betânia Maria Raquel Gomes - (Assessora Técnica - SEDUC)
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes - Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP)
Profa. Dra. Karine Pinheiro Souza - Coordenadoria Administrativa (COADM)

Comissão Técnica Científica

Prof. Ms. Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário da Educação

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Educação Integral

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais

Profa. Me. Paula de Carvalho Ferreira
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Gestão Pedagógica

Profa. Ma. Cristina Márica Maia de Oliveira
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais

Suporte Técnico

Alain Rodrigues Moreira

Produção Gráfica da Revista
ASCOM - Assessoria de Comunicação

Projeto Gráfico e Diagramação e Arte-Final
Gráfica Digital da SEDUC

Revisão Português
Profa. Ms. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Profa. Ms. Paula de Carvalho Ferreira

Revisão Inglês
Profa. Esp. Roserlany Francelino Gomes

Revisão Espanhol
Prof. Ms. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Tiragem
4.000 exemplares



Anthony da Silva Leitão – 3º Ano “D”
Marcos Vinícios Rocha Ferreira – 2º Ano “D”
Diego de Moura Sousa – 3º Ano “D”
Francisco Thiago Chaves Costa – 3º Ano “D”

Arte da Capa

Obra:
Reflexos do pensamento artístico

Alunos do Projeto “Eu faço Arte”
EEM Waldir Leopércio – Varjota / Crede 06

“Cada artista constrói seu repertório com base na observação e no entendimento das obras, trazendo para si um pouco de cada artista. A luta de Frida Kahlo, a brasilidade de Portinari, os sonhos de Salvador Dalí e a expressão de Vincent van Gogh se fazem presente em cada um de nós”.

ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Sumário

Apresentação	07
--------------------	-----------

Artigos

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GRAVITAÇÃO UNIVERSAL UTILIZANDO UM BLOG DE ESTUDO COMO FERRAMENTA DE APOIO	11
--	-----------

A PROPOSAL TO TEACHING UNIVERSAL GRAVITATION USING A BLOG AS A TOOL SUPPORT

UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE GRAVITACIÓN UNIVERSAL UTILIZANDO UN BLOG DE ESTUDIO COMO HERRAMIENTA DE APOYO

Me. Paulo Robson Leite de Oliveira
Dra. Ana Raquel Pereira de Ataíde

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PRÁTICA DOCENTE	22
--	-----------

SCIENTIFIC LITERACY IN THE LITERACY CYCLE: THE OFFICIAL DOCUMENTS AND TEACHING PRACTICE

LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA EN EL CICLO DE LA ALFABETIZACIÓN: LOS DOCUMENTOS OFICIALES Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Maria Alina Oliveira Alencar de Araújo

O PAPEL DO SUPERINTENDENTE ESCOLAR COMO APOIO À GESTÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE IGUATU-CEARÁ	33
---	-----------

THE ROLE OF THE SCHOOL SUPERINTENDENT AS SUPPORT FOR THE MANAGEMENT OF HIGH SCHOOLS IN THE COUNCIL OF IGUATU-CEARÁ

EL ROL DEL SUPERINTENDENTE ESCOLAR COMO APOYO A LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS DE BACHILLERATO EN EL MUNICIPIO DE IGUATU-CEARÁ

Antonio Elival Pereira

O REDESENHO DE CHARGES SOBRE A SECA NO NORDESTE:
UMA ATIVIDADE DE (RE)LEITURA MULTIMODAL CRÍTICA EM SALA DE AULA **44**

THE REDESIGN OF CARTOONS ABOUT DROUGHT IN THE NORTHEAST:
A CRITICAL (RE)READING MULTIMODAL ACTIVITY IN THE CLASSROOM.

EL REDISEÑO DE CARICATURAS ACERCA DE LA SEQUÍA EN EL NORDESTE:
UNA ACTIVIDAD DE (RE)LECTURA MULTIMODAL CRÍTICA EN EL AULA.

Adriana dos Santos Pereira

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA:
UM ESTUDO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DE SOBRAL – CE **56**

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA DISCIPLINA DE GEOGRAFÍA:
UN ESTUDIO EN LAS ESCUELAS DE LA RED PÚBLICA ESTATAL EN LA CIUDAD DE
SOBRAL – CEARÁ

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE DISCIPLINE OF GEOGRAPHY:
A STUDY IN THE PUBLIC SCHOOLS IN THE CITY OF SOBRAL - CEARÁ

Maria do Livramento de Carvalho Macedo Luna

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
A QUESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL **68**

EVALUATION OF THE “MAIS EDUCAÇÃO” PROGRAM:
THE ISSUE OF INCLUSIVE EDUCATION

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO”:
LA CUESTIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Tânia Roberta da Silva

Apresentação

Uma das grandes questões postas para a educação brasileira atualmente é a seguinte: como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão que requer dedicação diferenciada para ser exercida de formação contínua para seu aperfeiçoamento, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Na rede estadual de ensino do Ceará, as escolas contam com coordenadores escolares, professores coordenadores de área e professores coordenadores de ambientes de apoio à sala de aula, que têm como principal objetivo proporcionar aos professores um suporte técnico, para que suas aulas tenham mais recursos didáticos disponíveis e, aos alunos, melhores oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Contudo, nada pode substituir para a constante qualificação do trabalho docente, quanto ao exercício reflexivo que cada professor deve fazer sobre sua própria prática. Realizar uma análise crítica, utilizando-se de elementos do método científico para sistematização de suas experiências, traz ao professor o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino mais adequados aos estudantes.

Nesta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular todos os professores das escolas públicas estaduais a escreverem e publicarem artigos sobre suas experiências de sala de aula ou relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Esta revista, portanto, é uma estratégia para apoiar os professores em seu processo de autoformação.

Adentrar um processo de autoformação é escrever sobre o que se faz, narrar as relações de ensino e aprendizagem com seus estudantes, analisar os conflitos inerentes à aplicação, em sala de aula, das teorias estudadas. Esses são elementos importantes para se construir um sentimento de constante aperfeiçoamento do trabalho docente.

A revista DoCEntes, nessa perspectiva, é um recurso disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos nossos professores em cursos de pós-graduação de que participam. Em nosso estado, novos programas de pós-graduação têm sido implementados em instituições públicas, em diferentes localidades; novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos investigativos. Nesse contexto, nossas escolas tem sido palco de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa, qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica de qualidade, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se cada vez mais expressivo o número de professores que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um desses muitos elementos elencados, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes apresenta-nos como um meio audacioso e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas e sua respectiva difusão. O periódico tem como foco, ainda, a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica brasileira a significativa contribuição de nossos professores, fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas e na mente de nossos estudantes.

Editorial

O eterno retorno ao desafio da aprendizagem

Em fevereiro desse ano foi publicado o texto final da Reforma do Ensino Médio no Diário Oficial da União. Com a Lei 13.315, que faz alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas matemática, língua portuguesa e inglês serão disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Dentre as críticas a essa proposta, destacam-se: a diluição dos conteúdos de disciplinas estruturantes; a questionável promessa da livre escolha de conteúdos a serem estudados e a possibilidade de criação de um contingente de professores com “notório saber”.

O maior, desafio à educação pública brasileira tem sido, ao longo das duas últimas décadas, a aprendizagem. Infelizmente, os indicadores de avaliação não têm revelado, de um modo geral, os resultados que os gestores e os agentes envolvidos com a educação têm almejado. Apesar desse cenário desanimador, o Ensino Médio público do Ceará vem revertendo esse quadro, especialmente na última década. A implantação das Escolas Profissionalizantes de Tempo Integral, a participação e os resultados obtidos pelos estudantes das escolas públicas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) comprovam os progressos educacionais do estado.

Nesse quinto número da DoCEntes, destacamos trabalhos que de alguma maneira analisam o processo ensino e aprendizagem. Apesar de se reconhecer que não existe aprendizagem sem ensino, faz-se necessário admitirmos que nem todo ensino proporciona aprendizagem no nível esperado. A educação como espaço de reflexão

filosófica possibilita ir às raízes do questionamento sobre a essência do que é ser humano. Nesse mesmo diapasão, refletir sobre os objetivos da educação possibilita uma sinalização do que deve ser ensinado e aprendido. Para além da aprendizagem, hodiernamente valorizamos a aprendizagem significativa e a aprendizagem cooperativa, ambas cada vez mais fortalecidas pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e por infraestruturas tecnológicas como os laboratórios de ciências.

Os avanços na educação pública cearense são inegáveis, sobretudo no Ensino Médio. Entretanto, cabe questionar: como prosseguir com esse círculo virtuoso de forma ascendente sob o signo da atual Reforma?

Rosendo Freitas de Amorim
Editor Chefe

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GRAVITAÇÃO UNIVERSAL UTILIZANDO UM BLOG DE ESTUDO COMO FERRAMENTA DE APOIO

Paulo Robson Leite de Oliveira¹
Ana Raquel Pereira de Ataíde²

Resumo

O presente trabalho que trata da elaboração e aplicação de uma proposta de ensino para o tema de Gravitação Universal, a partir de aulas presenciais e encontros virtuais, tem como objetivo principal verificar até que ponto a mudança nas práticas docentes pode incentivar o estudante a participar da construção e compreensão de conceitos de Física. Para a realização da referida pesquisa foi elaborada uma proposta didática que envolvesse aulas presenciais sobre o assunto em questão e atividades direcionadas a um ambiente virtual (blog de estudo), onde os estudantes de Ensino Médio de uma escola pública do interior do Ceará pudessem interagir em momentos fora de sala de aula, ampliando assim o tempo pedagógico.

Palavras-chave: Ensino de Física; Blogs na educação; Gravitação Universal.

Abstract: A proposal to teaching universal gravitation using a blog as a tool support

The present work that deals with the elaboration and application of a teaching proposal for the theme of Universal Gravitation, based on face-to-face classes and virtual meetings, has as main objective to verify to what extent the change in teaching practices can encourage the student to participate in the construction and understanding of physics concepts. For the accomplishment of this research, a didactic proposal was elaborated that involved attending face-to-face classes on the subject in question and activities directed to a virtual environment (study blog), where high school' students from a public school in the interior of Ceará could interact in moments outside the classroom, thus extending pedagogical time.

Keywords: Physics teaching; Blogs in education; Universal Gravitation.

¹ Professor SEDUC/CE Coordenador Escolar EEEP Wellington Belém de Figueiredo – Nova Olinda-Ce, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática – UEPB;

² Professora Orientadora do Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática – UEPB.

Resumen: Una propuesta de enseñanza de gravitación universal utilizando un blog de estudio como herramienta de apoyo

El presente trabajo que trata de la elaboración y aplicación de una propuesta de enseñanza para el tema de Gravitación Universal, a partir de clases presenciales y encuentros virtuales, tiene como objetivo principal verificar hasta qué punto el cambio en las prácticas docentes puede alentar al estudiante a participar en la construcción y comprensión de conceptos de Física. Para la realización de la referida investigación se elaboró una propuesta didáctica que involucra clases presenciales sobre el asunto en cuestión y actividades dirigidas a un ambiente virtual (blog de estudio), donde los estudiantes de Enseñanza Media de una escuela pública del interior de Ceará pudieran interactuar en momentos fuera de aula, ampliando así el tiempo pedagógico.

Palabras-clave: Enseñanza de la física; Blogs en la educación; Gravitación Universal.

1. INTRODUÇÃO

É bastante comum encontrar relatos de que as aulas de Física na educação básica despertam pouco interesse aos estudantes, em grande parte esse desinteresse está associado às metodologias repetitivas que são utilizadas para se trabalhar tal conhecimento. Aulas que, em geral, estão ligadas a maneira convencional, de abordagem tradicional, que ainda permeia a educação atual e os planos de ensino preparados pelo professor.

O presente trabalho discorre sobre a elaboração e aplicação de uma proposta de ensino para o tema de Gravitación Universal, a partir de aulas presenciales e encuentros virtuales, cujo objetivo principal é verificar até que ponto a mudança nas prácticas docentes pode incentivar o estudiante a participar da construção e compreensão de conceptos de Física.

Com a realização desta pesquisa, espera-se responder às seguintes questões: Até que ponto a mudança nas prácticas docentes pode incentivar o estudiante a participar da construção e compreensão de conceptos de Física? Será que é possível perceber uma maior participação discente no estudo de um conteúdo específico de Física, por exemplo, assuntos

de Gravitación Universal, a partir dessa mudança na postura do professor?

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1. A importância da interação social de Lev Vygotsky e a construção de conceitos

No intuito de desenvolver uma proposta metodológica que alcance as dificuldades elencadas na introdução, foram buscadas orientações nos textos de alguns autores que discutem teorias de aprendizagem. A proposta aqui apresentada foi fundamentada nas teorias e nos conhecimentos de Lev Vygotsky relacionadas à interação e mediação social. Tais teorias serviram como base de inspiração para a elaboração e o desenvolvimento da proposta didática apresentada nesse trabalho.

Segundo Ivic (2010), sendo necessário definir a teoria de Vygotsky a partir de uma série de palavras, deveriam ser mencionadas, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história e funções mentais superiores.

A principal característica da teoria de Vygotsky é que

o desenvolvimento cognitivo ocorre concomitantemente com a socialização do indivíduo. Segundo Moreira (1999), Vygotsky parte da premissa que esse desenvolvimento não poderá ser compreendido se este não estiver referenciado ao contexto social e cultural no qual ocorre. “O desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural” (MOREIRA, 1999, p.109).

De acordo com Driscoll (1995, apud Moreira, 1999), Vygotsky baseia sua teoria em três pilares: a asserção de que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais; a ideia de que esses processos mentais só podem ser entendidos se entendermos os instrumentos e signos que os mediam; e o terceiro pilar de sua teoria é o “método genético-experimental”, utilizado por ele na análise do desenvolvimento cognitivo do ser humano.

No método “genético-experimental” de Vygotsky, ele empregava basicamente três técnicas em suas pesquisas com crianças. A primeira envolvia a introdução de obstáculos que perturbavam o andamento normal na resolução de um problema. A segunda envolvia o fornecimento de recursos externos, que podiam ser usados de diversas maneiras, para a resolução de um problema. Na terceira técnica, as crianças eram solicitadas a resolver um problema que excedia seus níveis de conhecimento e habilidades (Moreira, 1999).

Segundo Ostermann e Cavalcanti (2010), atividade é o conceito central da teoria de Vygotsky, entendida como a unidade de construção da arquitetura funcional da consciência. Um sistema de transformação dos meios externo e interno da consciência a partir da ajuda de instrumentos – orientados externamente, devem levar a mudanças nos objetos – e signos – são orientados internamente e dirigidos para o controle do próprio indivíduo.

Existem ainda os processos elementares, como os reflexos, que são de origem biológica e constituem a pré-história das funções superiores e conscientes

que têm origem sócio cultural, como o pensamento, linguagem, formação de conceitos e atenção voluntária (Ostermann e Cavalcanti, 2010).

Segundo Vygotsky, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo) têm origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. Contudo, não se trata apenas de considerar o meio social como uma variável importante no desenvolvimento cognitivo. Para ele, desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. (MOREIRA, 1999, p.110)

Para se converter relações sociais em funções mentais, Vygotsky diz que a resposta está na mediação ou atividade mediada direta, que é, para ele, típica da cognição humana. É pela mediação que se dá a internalização de atividades e comportamentos sócio históricos e culturais. E essa mediação inclui a utilização de instrumentos e signos (Moreira, 1999).

Moreira (1999) classifica um instrumento como sendo algo que pode ser usado para fazer alguma coisa e signo como sendo algo que significa outra coisa. Segundo o autor, existem três tipos de signos: 1) indicadores, que são aqueles com indicação de causa ou efeito com aquilo que significam, por exemplo, fumaça indica fogo; 2) icônicos, que são imagens ou desenhos daquilo que significam; 3) simbólicos, que têm uma relação abstrata com o que significam.

“É com a interiorização de instrumentos e sistemas de signos, produzidos culturalmente, que se dá o desenvolvimento cognitivo” (VYGOTSKY, 1988, apud MOREIRA, 1999, p. 111). Dessa maneira, quanto mais o sujeito vai utilizando instrumentos e signos, tanto mais vão se modificando as operações psicológicas de que ele é capaz (Moreira, 1999).

2.2. Uso de Blogs na Educação

2.2.1. Definição de Blog

No final da década de 90, surgiu uma nova fase para a internet conhecida como web 2.0, nessa fase o

internauta passou a ser o autor e produtor das informações. Junto a ela apareceram os weblogs, palavra composta pelos termos web (página da internet) e log (diário de bordo). Os weblogs ou blogs, como ficaram mais conhecidos, apareceram como um diário virtual que permitia o compartilhamento de informações, relatos, pensamentos ou reflexões, mas que exigia certo conhecimento técnico em programação (Pontes e Filho, 2011).

Os primeiros aplicativos e serviços gratuitos de weblogs foram criados em 1999, um deles foi o Blogger, do Google – plataforma que é utilizada na aplicação da proposta didática. Esses sistemas gratuitos e de fácil utilização propiciaram para que qualquer pessoa viesse a ser autor de seu blog, ou blogueiro, como é popularmente conhecido (Pontes e Filho, 2011).

Os blogs dispõem de algumas ferramentas que servem para classificar suas informações técnicas. Elas abrangem, por exemplo, o registro de informações relativas aos números de acessos, páginas visitadas, horário das visitas, de qual página ou site o visitante veio, dentre várias outras informações que possibilitam ao blogueiro acompanhar como o seu conteúdo está sendo acessado, além de colher a opinião do leitor sobre suas postagens.

As páginas dos blogs disponibilizam espaços para que os usuários interajam com o autor escrevendo comentários e vice-versa, concordando, discordando ou acrescentando outras informações às discussões, como links para outros blogs ou páginas da internet que discutam a temática abordada (Pontes e Filho, 2011).

Os blogs são espaços bastante interativos, onde todas as publicações e comentários de leitores podem ser realizadas sem limites para o conteúdo. Qualquer pessoa ou comunidade, de qualquer idade ou região podem criar um blog e postar as informações que julgue importantes para tal (Senra e Batista, 2011).

2.2.2. O Blog como ferramenta de ensino

Os blogs, por serem ferramentas que oferecem um ótimo nível de interação com o leitor, disponibilizam espaço para que haja interação com o autor através de mensagens instantâneas. Esta característica permite que os alunos, seja de maneira individual ou a partir de grupos de estudos, expressem suas ideias e sentimentos sobre o conteúdo postado, formando uma comunidade com objetivos comuns, que colabora e coopera através do blog (Moresco e Behar, 2006).

De acordo com Gutierrez (2003), os blogs são aplicativos de fácil manuseio e promovem o exercício da expressão criadora, do diálogo entre textos, da colaboração, são publicações dinâmicas que favorecem a formação de redes. Nessa perspectiva, eles podem auxiliar na mudança do trabalho pedagógico promovendo o envolvimento de todos os participantes.

O blog é um espaço educacional privilegiado, o qual permite uma reflexão sobre leitura e escrita do que é postado pelo autor, além das mensagens postadas pelos visitantes, que colaboram e cooperam formando uma comunidade aberta e receptiva. Nesse sentido, são ampliadas as possibilidades de um diálogo autêntico e profundo com outras formas de saber, outros pontos de vista, favorecendo a interdisciplinaridade e ajudando a construir redes sociais e redes de saberes (Moresco e Behar, 2006).

Moresco e Behar (2006) afirmam, em seu trabalho realizado com adolescentes, que a utilização de blogs na educação é capaz de enriquecer uma aula, para tanto, basta adaptá-los aos objetivos pedagógicos traçados pelo professor, oportunizando que o conhecimento seja construído por meio da interação entre os recursos digitais e as capacidades individuais, criando assim um ambiente favorável para a aprendizagem.

A utilização do blog como meio de comunicação e de construção de conhecimento possibilita uma ampliação das aulas além de seus momentos presenciais, mostrando-se como ferramenta de interação importante, capaz de instigar os

estudantes para a postagem das dúvidas, durante os momentos de realização das tarefas escolares (Silva et al., 2014).

Outra grande vantagem do uso do blog na educação é a facilidade de o professor intervir, corrigindo e orientando todos os comentários ou publicações dos alunos, sem o limite de tempo imposto pela sala de aula. Da mesma forma, o aluno pode realizar suas atividades no seu ritmo, de acordo com sua agenda e disposição. Desse modo, ele tem sua liberdade de expressão ampliada tendo ciência de que os seus comentários poderão ser vistos por todos, sem que possa controlar. Este fato amplia a responsabilidade do professor blogueiro por tudo o que estiver publicado, bem como a do aluno que participa (Senra e Batista, 2011).

Diante de tantas potencialidades, os blogs aparecem como excelentes ferramentas de trabalho na educação. Dentro de um planejamento adequado, eles podem muito bem ser adicionados às mais diversas práticas pedagógicas e, dessa forma, utilizados como mais um recurso no auxílio à construção de conceitos científicos. Nessa perspectiva, a utilização de blogs na educação torna-se capaz de enriquecer uma aula quando adaptados aos objetivos pedagógicos, criando um ambiente favorável para a aprendizagem e dando oportunidade para que o conhecimento seja construído através da interação entre os recursos digitais e as capacidades individuais dos alunos.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção do trabalho, está descrita a metodologia utilizada na proposta didática. Para tanto, escolheu-se delinear um percurso dentro da “pesquisa qualitativa”, tal como é caracterizada por Bogdan e Biklen (1991) como uma investigação que agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características onde os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, de forma a tornar seu tratamento estatístico bastante complexo. Dessa forma, optou-se, inicialmente, para a coleta de dados a estratégia

da observação participante, caracterizada por Gil (2002) como uma interação entre o pesquisador e os membros da situação investigada, envolvendo posições valorativas e privilegiando a manutenção do sistema vigente. Essa maneira de observar proporciona uma melhor aproximação do observador com o universo estudado.

3.1. A Proposta de Ensino

Objetivando melhorar a diversidade de práticas pedagógicas utilizadas no ensino de Física, este trabalho apresenta uma proposta de ensino, a partir de aulas diferenciadas, cuja finalidade é facilitar ao aluno a construção de conceitos de Gravitação Universal.

O tema escolhido para a realização dessa proposta trata de conceitos de Física estudados, geralmente no primeiro ano do Ensino Médio (podendo estender-se para todo Ensino Médio), que costuma despertar bastante a curiosidade dos alunos além de estar presente no currículo escolar.

Dessa maneira, foi elaborada uma intervenção que se realizou com alunos de uma escola pública de uma cidade do interior do estado do Ceará, matriculados nos três anos do Ensino Médio no ano de 2016. Ao todo 22 (vinte e dois) estudantes participaram da pesquisa.

A proposta baseou sua metodologia no uso de aulas presenciais expositivas e trabalhos direcionados em um ambiente virtual, o blog de estudo de Gravitação Universal³, tendo como apoio o material instrucional descrito no próprio blog.

As realizações dos encontros presenciais desta proposta ocorreram predominantemente de forma expositiva dialogada instigando a participação e colaboração dos estudantes para que estes pudessem contribuir para as discussões e debates com suas ideias, seja em sala ou no blog, na tentativa de torná-los mais ativos e participativos durante a construção de conceitos de Gravitação Universal.

Para os momentos presenciais foram utilizados slides, construídos a partir do material instrucional do blog com a finalidade de tornar as aulas um pouco mais interativas.

³ <http://blogdeestudogu.blogspot.com/>

As primeiras aulas presenciais ocorreram como momentos de orientação dos estudantes para as realizações das atividades no ambiente virtual, as demais serviram para interação sobre tais atividades, momentos oportunos para retirada de dúvidas acerca dos assuntos estudados durante a semana e direcionar ideias àqueles que viriam a ser trabalhados.

Os encontros, denominados de momentos presenciais, foram realizados semanalmente na própria escola, no horário de contraturno de matrícula dos participantes, ocorrendo sempre em encontros de duas aulas consecutivas com duração de 50 (cinquenta) minutos cada e totalizaram 08 (oito) aulas, divididas em 04 (quatro) encontros. A exceção ficou para o último encontro, no qual não foi possível cumprir com o planejamento em apenas duas aulas, havendo a necessidade, portanto, de mais uma. Dessa forma, a proposta foi encerrada com 09 (nove) aulas, divididas em 04 (quatro) encontros.

Na parte inicial de cada aula, foram levantados alguns questionamentos na tentativa de instigar os estudantes a responderem até o final do encontro, a partir de suas observações, discussões e interações ocorridas dentro do momento presencial em questão.

Os momentos virtuais propostos na pesquisa foram 06 (seis) distribuídos em meio aos encontros presenciais e renderam um tempo de estudo para o estudante correspondente ao de, aproximadamente, 09 (nove) aulas de 50 minutos cada. A proposta em sua totalidade deve ter oferecido aos participantes cerca de 15 horas de estudo entre as aulas presenciais e as atividades propostas no blog.

Em todas as aulas foram propostas atividades para os estudantes. Na tentativa de promover uma maior participação dos mesmos, tais atividades envolviam jogos de caça-palavras e palavras-cruzadas, pois costumam ser desafiadoras e, dessa forma, um pouco mais atrativas, exibição de documentário on-line e realização de simulações virtuais, que geralmente são consideradas interessantes, e alguns questionamentos direcionados no blog para

serem comentados no estilo chat, onde foi possível observar a interação no ambiente, além das atividades de leitura e produção textual dentro do próprio blog e a tradicional resolução de questões nas aulas presenciais.

O professor pesquisador ministra a disciplina de Física para todas as turmas da escola em questão, dessa forma acompanha cada aluno participante desta pesquisa. Para a análise da proposta e da intervenção foram usadas as teorias de Vygotsky sobre a formação de conceitos a partir da interação social como referenciais teóricos, que, ao serem direcionados para Física, buscam a compreensão da construção de conceitos pelo estudante dentro de um campo conceitual.

A seguir está descrita a metodologia utilizada em cada momento educativo.

Momento presencial 01

Tema: Conhecendo a proposta

Número de Aulas: 2 aulas

Objetivos:

- Conhecer a proposta didática em geral com seus assuntos e atividades;
- Operacionalizar o blog de estudo de Gravitação Universal, onde estão postadas atividades, informações e dados referentes à proposta, além do material de apoio.

Material Utilizado: Blog de estudo de Gravitação Universal

Atividades: O momento presencial 01 foi iniciado com uma apresentação detalhada da proposta de ensino. Para tanto, foi apresentado o blog de estudo de Gravitação Universal, orientando os estudantes a operacionalizá-lo, haja vista todo material utilizado nas aulas estar disponível nele. Os alunos também foram orientados a como proceder para realizarem uma postagem no ambiente, pois a maioria das atividades foram propostas no próprio ambiente e deveriam ser realizadas também nele.

Com a finalidade de verificar o que os alunos esperariam das aulas da proposta, quais anseios motivaram a se inscreverem para participar desta

pesquisa, foi solicitado que respondessem aos seguintes questionamentos: Quais suas expectativas em relação a essas aulas? Você acredita que poderá aprender algo novo a partir dessa proposta? Por quê?

Nesse encontro, os estudantes foram instigados a compreender que eles são capazes de adquirir novos conhecimentos, dominar conteúdos e melhorar suas habilidades a partir de suas potencialidades e, assim como pensam Boruchovitch e Bzuneck (2009), ajudá-los a motivarem-se a participar ativamente das aulas.

Momento virtual 01

Tema: Concepções sobre o Universo

Número de Aulas: 1 aula

Objetivos:

- Produzir um pequeno texto sobre a formação e estrutura do universo a partir de seus conhecimentos prévios.

Material Utilizado: Blog de estudo de Gravitação Universal

Atividades: No primeiro momento virtual com os participantes, eles foram comunicados que o ponto de partida nos estudos de gravitação é a estrutura do universo, desde as primeiras ideias até as considerações mais atuais. Diante disso, e com o objetivo de conhecer suas concepções prévias acerca do assunto, foi solicitado a eles que realizassem uma pequena produção textual respondendo aos seguintes questionamentos: De que forma você acha que o universo surgiu? Como os planetas e os outros corpos celestes estão distribuídos e como se movem no espaço sideral?

Os textos produzidos pelos estudantes deveriam ser postados no blog de estudo de Gravitação Universal durante a semana no campo destinado aos comentários, logo abaixo da postagem referente ao momento virtual 01, no horário que eles pudessem disponibilizar para isso, até o início do momento presencial 02, que aconteceu na semana seguinte.

Momento presencial 02

Tema: A origem do mundo

Número de Aulas: 2 aulas

Objetivos:

- Entender algumas das primeiras ideias de

mundo;

- Conhecer os modelos de universo propostos por alguns filósofos da Antiguidade e Idade Moderna.
- Material Utilizado: Material instrucional de apoio, capítulos 1 e 2.

Atividades: Logo no início do momento pedagógico 02, foi realizada, junto aos estudantes, uma breve discussão de seus textos produzidos dando ênfase às considerações feitas por eles mesmos. Na sequência, foram apresentados a eles os capítulos 1 e 2 do material instrucional de apoio através de aulas expositivas e dialogadas sempre os instigando a participarem de maneira ativa das discussões e a levantarem questionamentos e argumentações acerca dos assuntos em questão.

Momento virtual 02

Tema: Visões de mundo

Número de Aulas: 1 aulas

Objetivos:

- Reforçar o estudo realizado no momento presencial 02.

Material Utilizado: Blog de estudo de Gravitação Universal

Atividades: No momento virtual 02, os estudantes foram convidados a resolverem um jogo de palavras cruzadas, elaborado a partir de texto colhido dos capítulos 1 e 2 do material instrucional. Como parte integrante dessa atividade, eles deveriam desvendar o jogo a partir de algumas dicas disponíveis no corpo do texto.

Momento virtual 03

Tema: Galileu e a Astronomia

Número de Aulas: 3 aulas

Objetivos:

- Identificar as contribuições que Galileu Galilei realizou para a Astronomia;
- Aprimorar a capacidade de organização de informações.

Material Utilizado: Blog de estudo de Gravitação Universal.

Atividades: Nesse momento, foi disponibilizado aos estudantes o documentário "Gênios da Ciência: Galileu Galilei", no blog, para que eles pudessem assistir no momento em que acharem oportuno ao longo da semana. Em seguida, foi solicitado a eles

que tomassem nota dos momentos que julgarem mais importantes, curiosos, atrativos ou que lhes chamaram mais atenção durante a exibição do vídeo e organizassem tais informações em forma de tópicos e/ou textos. Esse trabalho, assim como os anteriores, devia ser entregue em meio eletrônico (blog).

É importante ressaltar que os estudantes foram instruídos a utilizarem o blog também para formularem perguntas, caso não tivessem entendido algum assunto abordado no documentário ou precisassem de auxílio ou esclarecimentos sobre qualquer outra atividade proposta nele.

Momento presencial 03

Tema: As visões de mundo Galileu e seu escorregão com os cometas, as observações de Brahe e as leis de Kepler.

Número de Aulas: 2 aulas

Objetivos:

- Perceber que o conhecimento científico é construído a partir de acertos e, também, de erros;
- Reconhecer o mundo concebido por Brahe a partir de suas observações;
- Reconhecer as leis de Kepler.

Material Utilizado: Material instrucional de apoio, capítulos 3, 4 e 5.

Atividades: As atividades do momento presencial 03 iniciaram com uma discussão acerca das atividades desenvolvidas nos momentos virtuais anteriores e prosseguiram com a apresentação dos assuntos presentes nos capítulos 3, 4 e 5 do material instrucional, também com a utilização de slides, na forma de aula expositiva e dialogada. Na oportunidade, os estudantes foram questionados sobre a dinâmica de utilização do blog, se estavam encontrando alguma dificuldade no acesso, postagem, realização das atividades propostas, etc.

Nesse encontro, os alunos participantes foram direcionados ainda a resolverem uma atividade de associação de informações sobre Galileu e um caça-palavras, tendo como apoio recortes de textos dos capítulos do material de apoio estudados na aula.

Momento virtual 04

Tema: Simulando as leis de Kepler

Número de Aulas: 1 aulas

Objetivos:

- Realizar simulações virtuais das leis de Kepler.

Material Utilizado: Blog de estudo de Gravitação Universal; site do projeto PhET⁴.

Atividades: Nesse momento, foi disponibilizado aos estudantes um simulador encontrado no site do projeto PhET, através do qual eles puderam verificar a primeira e segunda lei de Kepler a partir de diversas simulações interativas. Em seguida, eles puderam participar do debate sobre a atividade com comentários no próprio blog. Foi enfatizado a importância de seguirem as etapas sugeridas em sua devida ordem.

Após a realização das simulações e das postagens de suas considerações sobre o assunto, eles foram solicitados a responder o seguinte questionamento no blog: A utilização do simulador ajudou na compreensão do assunto estudado em sala de aula? Justifique-se.

Momento virtual 05

Tema: A história da maçã

Número de Aulas: 2 aulas

Objetivos:

- Perceber que as histórias contadas sobre temas científicos nem sempre são verdadeiras ou aconteceram daquela forma;

Material Utilizado: Blog de estudo de Gravitação Universal

Atividades: As atividades propostas para esse momento iniciaram solicitando que os estudantes realizassem pesquisas sobre a conhecida "história" que envolve Isaac Newton, a queda de uma maçã e a "descoberta" da gravidade na internet. A seguir, eles deveriam responder a seguinte pergunta: Você acredita que essa história é verdadeira? Ela realmente aconteceu dessa forma? Na sequência, eles foram conduzidos a ler o texto presente no capítulo 6 do material instrucional e novamente responder aos mesmos questionamentos anteriores.

⁴. Fundado em 2002 pelo Prêmio Nobel Carl Wieman, o projeto PhET Simulações Interativas da Universidade de Colorado Boulder cria

Momento presencial 04

Tema: Newton e a Gravitação Universal.

Número de Aulas: 3 aulas

Objetivos:

- Conhecer algumas contribuições de Newton para a Ciência;
- Conhecer lei da Gravitação Universal;
- Entender a relação do Inverso do Quadrado;
- Aprender como a gravitação age na superfície e no interior da Terra;
- Reconhecer como a gravitação afeta o espaço segundo Einstein.

Material Utilizado: Material instrucional de apoio, capítulo 6 e 7.

Atividades: O momento presencial 04 iniciou com a apresentação da Lei da Gravitação Universal formulada por Newton, a partir do tópico 6.2 do material instrucional. Esta aula, assim como as demais presenciais, ocorreu de maneira expositiva e dialogada tendo como material de apoio os slides elaborados a partir do material instrucional. Como atividade proposta para essa aula, foi sugerido que eles resolvessem a seguinte questão:

1) Quais informações são necessárias para se determinar um valor numérico para a força de atração gravitacional entre a Terra e a Lua? Dispondo de tais informações, qual seria o procedimento para realizar essa tarefa? Você conseguiria desenvolvê-la? Vamos tentar?

Dando continuidade a essa aula, foram apresentados os tópicos 6.3, 6.4 e 6.5 do material instrucional, que tratam respectivamente da lei do inverso do quadrado, da gravitação perto da superfície da Terra e da gravitação no interior da Terra, além do capítulo 7 que fala um pouco sobre a gravitação de acordo com Albert Einstein. As atividades realizadas após esses estudos foram às resoluções de outras questões similares à questão

1. As aulas presenciais foram encerradas com uma breve conversa sobre os encontros e orientação da atividade no blog a ser realizada durante a semana que viria a servir como instrumento de avaliação da proposta.

Momento virtual 06

Tema: Avaliando a proposta

Número de Aulas: 1 aula

Objetivos:

- Avaliar a proposta e sua intervenção.
- Material Utilizado: Blog de estudo de Gravitação Universal

Atividades: A proposta foi concluída com uma avaliação, sendo esta realizada a partir de conversa com os estudantes acerca das práticas e vivências ocorridas durante todo o curso, sejam nos momentos presenciais ou virtuais. No próprio blog, os participantes puderam deixar suas considerações sobre a utilização desta proposta por meio de respostas às seguintes perguntas:

- 1) A dinâmica de realização desta proposta facilitou sua aprendizagem?
- 2) A alternância entre aulas presenciais e atividades no blog contribuiu para que você conseguisse aprender algo mais sobre Gravitação Universal?
- 3) Como você classifica as atividades dos momentos virtuais?
- 4) Qual dos momentos virtuais você mais gostou e qual deles você não gostou?
- 5) O que você achou de estudar Física utilizando recursos da tecnologia da informação como ferramenta de apoio?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançar uma mudança exigida para melhorar as aulas de Física do Ensino Médio foi o objetivo principal dessa pesquisa. Para tanto, elaborou-se e testou-se uma proposta de ensino de um conteúdo específico, Gravitação Universal, que buscasse superar algumas barreiras citadas na introdução deste trabalho.

Com a realização deste trabalho, alguns pontos ficaram bem claros no que se refere à aplicação da proposta de ensino. Tanto os momentos presenciais quanto os momentos virtuais apontaram bons resultados referentes à mudança de postura e participação dos alunos nas aulas.

Durante todas as aulas presenciais, os estudantes participantes da pesquisa, mostraram-se mais motivados e apresentaram maiores índices de participação, com perguntas e comentários pertinentes sobre os assuntos estudados, do que nas aulas regulares. Em geral, cada encontro contou com a participação de quase todos os alunos também na realização das atividades e trabalhos propostos.

Quanto aos encontros virtuais, os alunos realizaram uma participação que pode ser considerada como excelente. A participação, em todas as atividades, superou os 90%, tendo em apenas uma delas uma participação menor que esse número, sendo, no entanto, de 81,8% de participação, ainda assim um número considerado bom.

Diante das respostas dos estudantes, quando questionados nas aulas em sala ou no momento em que realizaram a avaliação da proposta, foi possível caracterizá-la como produtiva e interessante, conseguindo facilitar a aprendizagem dos alunos, e podendo contribuir para que eles aprendessem algo novo sobre Gravitação Universal. Eles classificaram as aulas presenciais como interessantes e atrativas, diferentemente das aulas regulares de Física, além de dinâmicos, prazerosos e divertidos, e a interação entre os momentos presenciais e virtuais como importante para a construção dos conceitos de Gravitação Universal.

Ao final do curso, ficou percebido que os resultados foram positivos, os estudantes mostraram-se satisfeitos com os recursos utilizados nas aulas presenciais e virtuais, demonstrando um aproveitamento muito bom e, através dos diferentes instrumentos de avaliação (observação, participação, atividades, questões, etc.), constatou-se que houve uma aprendizagem considerável por parte da maioria dos alunos.

É possível, portanto, chegar à conclusão de que os questionamentos iniciais foram respondidos e que os objetivos foram alcançados. A mudança na postura e nas atitudes dos estudantes passam, primeiro, pela mudança nas práticas pedagógicas do professor. A partir do momento em que ele entende

que quando o aluno não se mostra interessado em aprender algum conceito científico, primeiramente ele deverá conquistá-lo, através de novas metodologias que incluam ferramentas que façam parte da vivência dos alunos, isto é, que já sejam utilizadas por eles no dia a dia, e que eles sintam-se entusiasmados em realizar as atividades com mais satisfação. Dessa forma, os próprios alunos se sentirão capazes de construir os conceitos sobre determinados assuntos de Física.

A pesquisa aqui realizada permite ainda alguns encaminhamentos/sugestões para o ensino de Física, como, por exemplo, uma exploração um pouco maior dos textos de história da ciência presentes no material instrucional de apoio, ou ainda, um aperfeiçoamento na aula virtual que envolvia as simulações no site Phet para ser trabalhada em sala de aula. Pode-se também incorporar a proposta outras atividades como a utilização de jogos educacionais no estilo quebra-cabeças, recortes e montagem, etc. Enfim, vários são os recursos de utilização que essa proposta oferece ao professor, basta que ele abuse de sua criatividade e inovação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1991. Tradução: ALVARES, Maria João; SANTOS, Sara Bahia dos; BAPTISTA, Telmo Mourinho. Porto editora. Porto, Portugal. 1994.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. Editora Atlas. São Paulo. 2002.

GUTIERREZ, Suzana. O Fenômeno dos Weblogs: **as possibilidades trazidas por uma Tecnologia de publicação na Internet. Informática na Educação**: teoria & prática. Porto Alegre, v.6, n.1, p. 87-100, 2003.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. tradução: ROMÃO, José Eustáquio. Recife. Editora Massagana, 2010.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo. EPU, 1999.

MORESCO, Silvia F. S.; BEHAR, Patrícia Alejandra. **Blogs para a aprendizagem de física e química**. Novas tecnologias na Educação, v.4, n.1, 2006.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**: Texto introdutório. Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2010.

PONTES, Renata Lopes Jaguaribe; FILHO, José Aires de Castro. O uso do blog como ferramenta de ensino-aprendizagem por professores participantes do Projeto Um Computador por Aluno (UCA). In: XXII SBIE – XVII WIE, 2011, Aracajú. **Anais...** Aracajú: 2011.

SENRA, Marilene Lanci Borges; BATISTA, Helena Aparecida. Uso do Blog como Ferramenta Pedagógica nas Aulas de Língua Portuguesa. **Diálogo e Interação**, v.5, 2011.

SILVA, Luz Henrique Martins da; BONOMO, Paula Bertola; NAGASHIMA, Lucila Akiko. Blog como ferramenta de apoio do ensino de ciências no Pibid. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 6, n.10, 2014.

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PRÁTICA DOCENTE

Maria Alina Oliveira Alencar de Araújo⁵

Resumo

O trabalho objetivou investigar a Alfabetização Científica em escolas municipais de Fortaleza a partir de orientações presentes nos documentos oficiais e da percepção dos professores, buscando refletir acerca da importância dessa formação na vida dos estudantes como cidadãos planetários. Buscou-se uma reflexão acerca da importância da formação científica na vida dos estudantes como cidadãos planetários. A questão norteadora dessa pesquisa foi como os docentes, em sua prática pedagógica, promovem a Alfabetização Científica, nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir de orientações presentes em documentos oficiais? Edgar Morin é utilizado como principal referencial teórico desse trabalho uma vez que o autor conceitua Cidadania Planetária e defende o Currículo não fragmentado. A pesquisa é qualitativa e a investigação foi realizada em escolas regulares do município de Fortaleza com professoras dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização), por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas e foi realizada análise de documentos considerados relevantes orientadores da prática docente. Os resultados foram construídos a partir da análise dos dados coletados. Inferimos que há ambiguidades nos textos oficiais e nos relatos das professoras em um contexto atual de cobranças à escola, nas avaliações externas de larga escala, quando ora os documentos e as falas sugerem democratização do ensino das diversas disciplinas de forma interdisciplinar, e ora sugerem a priorização do ensino de Português e de Matemática para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Supomos que, a Alfabetização Científica é prejudicada pelo pouco tempo que os professores têm disponível para trabalhar conteúdos de ciências.

Palavras-chave: Alfabetização Científica; Ensino Fundamental; Documentos orientadores; Prática

⁵ Professora efetiva da rede do Estado do Ceará – SEDUC; Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC; Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC.

Abstract: Scientific literacy in the literacy cycle: the official documents and teaching practice

The objective of this work is to investigate the Scientific Literacy in municipal schools in Fortaleza, based on guidelines present in the official documents and the perception of the teachers, trying to reflect the importance of this training in the students' lives as planetary citizens. It seeks to reflect on the importance of training scientific in the students' lives as planetary citizens. The starting point of this research was How do teachers, in their pedagogical practice, promote the Scientific Literacy in the first years of Elementary Education based on guidelines present in official documents? Edgar Morin is used as the main theoretical reference of this work since the author conceptualizes Planetary Citizenship and defends the non-fragmented Curriculum. The research is qualitative and it was carried out in regular schools of the city of Fortaleza with teachers of the 1st, 2nd and 3rd years of Elementary School (Literacy Cycle), through the application of semistructured interviews and an analysis of documents considered relevant guiding teachers practice. The other results were constructed from the analysis of the data collected. We infer that there are ambiguities in the official texts and in the teachers' statements in a current context of changings to the school, through large-scale external evaluations, when sometimes the documents and the statements suggest democratization of the teaching of the various disciplines in an interdisciplinary, sometimes suggest the prioritization of Portuguese and Mathematics teaching for the first years of elementary school. We suppose that Scientific Literacy is harmed by the short time teachers have available to work on science content.

Keywords: Scientific Literacy; Elementary School; Guiding documents; Teaching practice

Resumen: La alfabetización científica en el ciclo de la alfabetización: los documentos oficiales y la práctica docente

El trabajo objetivó investigar la Alfabetización Científica en escuelas municipales de Fortaleza a desde orientaciones presentes en los documentos oficiales y de la percepción de los profesores, buscando reflexionar acerca de la importancia de esa formación científica en la vida de los estudiantes como ciudadanos planetarios. Se buscó una reflexión acerca de la importancia de la formación en la vida de los estudiantes como ciudadanos planetarios. La cuestión orientadora de esta investigación fue ¿Cómo los docentes, en su práctica pedagógica, promueven la Alfabetización Científica, en los primeros años de la Enseñanza Fundamental a partir de orientaciones presentes en documentos oficiales? Edgar Morin es utilizado como principal referencial teórico de ese trabajo una vez que el autor conceptualiza Ciudadanía Planetaria y defiende el Currículo no fragmentado. La investigación es cualitativa y la investigación se realizó en escuelas regulares del municipio de Fortaleza con maestras de los 1º, 2º y 3º años de la Enseñanza Fundamental (Ciclo de Alfabetización), a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas y se realizó análisis de documentos considerados relevantes orientadores de la práctica docente. Los demás resultados fueron construidos a partir del análisis de los datos recolectados. En el caso de las profesiones, en los contextos actuales de cobranzas a la escuela, en las evaluaciones a gran escala, cuando los documentos y las palabras sugieren democratización de la enseñanza de las diversas disciplinas de forma interdisciplinaria, sugieren la priorización del aprendizaje, enseñanza de portugués y matemática para los primeros años de la enseñanza primaria. Suponemos que, la Alfabetización Científica es perjudicada por el poco tiempo que los profesores tienen disponible para trabajar contenidos de ciencias.

Palabras-clave: Alfabetización Científica; Enseñanza fundamental; Documentos orientadores; Práctica docente.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado aqui é um resumo da pesquisa de Dissertação de Mestrado de Araújo (2017) orientado pela Dra. Raquel Crosara Maia Leite. O trabalho, que refere-se à área de Educação, aborda o Ensino Fundamental, especificamente, os primeiros anos, identificado como Ciclo de Alfabetização. Como a escola, atualmente, continua a priorizar a leitura e a escrita da língua materna com aplicações de avaliações tradicionais, desrespeitando a heterogeneidade dos indivíduos em uma sala de aula, exploramos a temática Alfabetização Científica nos primeiros anos do Ensino Fundamental, de acordo com as concepções dos profissionais docentes em contraste com o que encontramos em documentos oficiais, lançando a crítica ao currículo escolar tradicional e à prioridade dada ao aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática durante esse nível de ensino tendo como importante consequência a carência da interdisciplinaridade nas escolas.

É provável que a ação docente em sala de aula seja direcionada para o alcance de metas pré-estabelecidas para seus alunos (PEREIRA e TEIXEIRA, 2007). Enquanto isso, aos alunos, é exigida uma intensa carga de estudos específicos em Língua Portuguesa e com Matemática em detrimento de outras disciplinas requeridas para uma formação geral e cidadã do indivíduo.

O termo Alfabetização Científica (AC) está relacionado à aquisição da capacidade de o indivíduo ler o mundo e transformá-lo para melhor (CHASSOT, 2016). Entendemos por letramento a condição social atingida pelo indivíduo ao dominar a leitura e a escrita.

Buscamos analisar como documentos oficiais abordam a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental.

Apresentamos como questão norteadora da pesquisa: **Como os docentes, em sua prática pedagógica, promovem a Alfabetização Científica, nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir de orientações presentes em documentos oficiais?**

O objetivo deste trabalho foi investigar a Alfabetização Científica no ensino de ciências em escolas municipais de Fortaleza a partir de orientações presentes nos documentos oficiais e da percepção dos professores, buscando refletir acerca da importância dessa formação na vida dos estudantes como cidadãos planetários.

Como objetivos específicos, tivemos: Analisar documentos oficiais com relação à Alfabetização Científica; Identificar as concepções docentes sobre suas práticas em relação à Alfabetização Científica; Identificar que características os docentes acreditam ser importantes para a formação de seus alunos; Investigar possíveis influências das atuais políticas públicas na efetivação da Alfabetização Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza; Refletir sobre a Alfabetização Científica na formação global dos alunos do Ciclo de Alfabetização da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Justifica-se a presente investigação uma vez que a era planetária atual exige uma formação crítica do cidadão, com capacidades de ação diante de problemáticas mundiais à medida que o indivíduo deve se sentir inserido nesse contexto planetário.

2. PERCURSOS DAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.

O estado do Ceará, e a cidade de Fortaleza, apresentam preocupação e monitoramento permanente do desenvolvimento das suas instituições através de avaliações externas.

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos das escolas pertencentes à rede municipal de Fortaleza são submetidos a vários tipos de avaliações externas e internas à escola.

As avaliações externas são aplicadas a alunos dos 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental ao longo do ano letivo e todas elas buscam avaliar o nível de conhecimento específico em Língua Portuguesa e/ou Matemática.

O Ensino Fundamental em Fortaleza, hoje, é

atendido por quatro projetos municipais. São eles: o PAIC, o PAIC+5, o PNAIC e o PCA⁶, todos voltados para o desenvolvimento das competências e habilidades da leitura e escrita (FORTALEZA, 2016-I).

Diante de tais exposições acreditamos que a presente pesquisa de mestrado perpassa sobre reflexões acerca da forma como é ministrada a disciplina de Ciências Naturais, focando nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

3. Alfabetização Científica

Sobre os termos ALFABETIZAÇÃO e LETRAMENTO, percebe-se, em âmbito mundial, a necessidade de se reconhecer práticas sociais mais complexas que o ato de ler e escrever no sistema tradicional da escrita da língua materna, ou seja, há uma tendência à aproximação da prática do letramento nas instituições escolares (SOARES, 2004). Portanto, para a autora, letramento é a junção entre ...as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita... (SOARES, 2004. p. 6). É um termo relacionado a aspectos sociais.

Ainda segundo Soares (2004) enquanto em países desenvolvidos, exemplificados pela França e Estados Unidos, há uma clara distinção entre os conceitos de Letramento e Alfabetização, no Brasil, tais conceitos se apresentam sobrepostos e confusos.

Portanto, acreditamos que alfabetização é um termo mais técnico do que letramento. É a habilidade da leitura e da escrita na língua materna.

Já o termo Alfabetização Científica (AC) segundo Attico Chassot está relacionado à aquisição da capacidade de o indivíduo ler o mundo e transformá-lo (CHASSOT, 2016). Portanto se aproxima mais do conceito de letramento do que do conceito de alfabetização apresentado anteriormente. No entanto, na Alfabetização Científica são os conceitos das ciências da natureza que estão em jogo. Nas palavras de Chassot, Alfabetização Científica pode ser considerada como

...o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem...seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitadas a leitura de mundo em que vivem, mas entendessem a necessidade de transformá-lo, e transformá-lo para melhor (CHASSOT, 2016. p. 70).

O conhecimento de um pouco de ciências nos dará condições de conhecer um pouco mais o mundo e termos vivências facilitadas nesse mundo. Porém, o nosso ensino não possui utilidade alguma quando apenas “adestramos” os alunos para avaliações externas. O ponto de partida seria, então, a coragem de realizar mudanças curriculares rumo a uma interdisciplinaridade CTS (CHASSOT, 2016). Portanto, a Alfabetização Científica no contexto CTSa (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) está intimamente relacionada a uma formação globalizante, solidária, humana e integral do estudante, pois pode ocorrer um sentimento de inserção do indivíduo nessa sociedade planetária. Nos anos iniciais, a Alfabetização Científica deve colaborar com a construção de significados para a linguagem das Ciências Naturais e formação de cidadão capaz de alterar a sociedade (MORAIS, 2011).

Como afirma Fumagalli (1998), a criança é um sujeito social e por isso tem direito a aprender ciências para compreender o mundo em que está inserida. Para Lorenzetti e Delizoicov (2001), a Alfabetização Científica deve ser introduzida nas escolas mesmo antes do letramento sendo esta uma atividade vitalícia que não envolve apenas a mera repetição de conceitos científicos e pode contribuir para aquisição do código da leitura e da escrita.

As contribuições que Edgar Morin apresenta em obras relacionadas à educação podem instigar um pensamento planetário ecologizante, ou seja, uma consciência de que é necessário sermos agentes atuantes, críticos, capazes de realizarmos modificações sociais em benefício do planeta por meio da educação do século XIX. O pensamento planetário de Edgar Morin se estende ao currículo da escola formal à medida que o autor se apresenta contra a fragmentação do conhecimento e a favor da construção de um pensamento complexo.

⁶ PAIC: Programa de Alfabetização na Idade Certa | PAIC+5: Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAC: ?????????? | PCA: ??????????

Morin (2003) critica a fragmentação do sistema de ensino, do currículo escolar e, conseqüentemente, do entendimento sobre o ser humano. Para ele, o homem é complexo e, portanto, deve ser estudado em todas as disciplinas enfatizando seu caráter global. A missão do ensino não deve se restringir à transmissão dos conteúdos disciplinares, mas gerar o entendimento da condição humana para sobrevivência e para o despertar de um pensamento mais aberto e livre, ou seja, formar um pensamento “ecologizante”, um “pensar bem”.

O autor vai além e defende que, no ensino primário, as Ciências devem preceder o estudo da língua, da ortografia, da história e do cálculo, pois primeiro necessita-se pensar sobre assuntos mais ligados à natureza humana, à vida, à sociedade e ao mundo (MORIN, 2003).

O desenvolvimento dessa metodologia de ensino será capaz de gerar nos indivíduos uma compreensão mútua entre os seres humanos e um espírito de tolerância diante das diferenças (MORIN, 2001).

O conceito apresentado por Chassot (2016) de Alfabetização Científica aproxima-se dos conceitos apresentados por Morin para a educação do século XXI. Uma educação voltada para a formação humana, formação de valores e de entendimento de mundo. Além disso, para Morin, ao se sentir pertencente ao Planeta Terra e à espécie humana, o aluno toma consciência da importância da preservação do seu local e da sua espécie no planeta. Portanto, o autor prima por esses ensinamentos (MORIN, 2001).

A partir dos objetivos apresentados e do que foi exposto nos Referenciais Teóricos descrevemos, a seguir, a metodologia empregada para investigação.

4. METODOLOGIA

Por se tratar de um estudo social, o caracterizamos de estudo ou pesquisa qualitativa (MINAYO, 2011). Assim como proposto por Minayo (2011), a nossa pesquisa se divide em três fases: A exploratória; o trabalho de campo e a análise e tratamento do

material empírico e documental.

Realizamos um trabalho com escolas regulares municipais de Fortaleza, no estado do Ceará, Brasil e que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e optamos por trabalhar apenas um distrito educacional (Distrito educacional VI) em 5 escolas, entrevistando, em cada uma delas, 3 professoras: uma professora do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano. As professoras foram indicadas pelos coordenadores ou diretores das instituições. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará.

Por consequência de problemas enfrentados durante a coleta de dados, reduzimos o campo da pesquisa a quatro escolas. Obtivemos, portanto, um quantitativo de 11 docentes, de quatro escolas, para análise dos dados coletados. Todas as entrevistadas são do sexo feminino.

As escolas e a localização delas são: Escola I, no Bairro Passaré; Escola II, no Bairro Jangurussu; Escola III, no Bairro Jangurussu; Escola IV, no Bairro Barroso; Escola V, no Bairro Ancuri.

As visitas foram previamente agendadas para a coleta dos dados. O objetivo das visitas às escolas está relacionado à compreensão de como o professor conceitua Alfabetização Científica (AC) na sua prática e como visualizam a importância da AC no contexto CTS para os alunos e para a formação global deles em prol de uma sociedade mais humanizada e mais consciente dos seus deveres e direitos.

Coletamos os dados a partir de entrevistas semiestruturadas com as professoras de ciências, individualmente, no período de novembro de 2016 a janeiro de 2017. A coleta dos dados ocorreu com auxílio de gravadores de áudio salvos, posteriormente, no Google Drive. Apenas a pesquisadora teve acesso aos áudios que foram transcritos e analisados posteriormente.

Realizamos, também, a análise de documentos oficiais orientadores que tratam dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os documentos analisados

foram: a) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013). b) Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza – DCM (TEIXEIRA; DIAS, 2011-I e II). c) Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental - Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012). d) Caderno de Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015).

Entendemos que esses documentos podem orientar a prática docente, portanto, acreditamos que é importante analisar de que forma esses documentos abordam a AC.

Os dados coletados foram analisados seguindo a proposta de Bardin (2002), que sugere como análise de entrevistas de inquérito - a relação com os objetos como um recurso à análise de conteúdo com o objetivo de formar concepções de um material qualitativo. A autora sugere que primeiramente se

realize uma leitura chamada de flutuante, ou leitura superficial. Uma leitura mais atenta é feita posteriormente e objetiva classificar as respostas em dimensões a serem analisadas.

5. RESULTADOS DISCUTIDOS

Apresentaremos, primeiramente, os resultados referentes à análise dos documentos e, posteriormente, às concepções das professoras. Para a realização da análise dos documentos citados nos detivemos aos três aspectos listados a seguir: 1º: Os princípios norteadores do documento, ou seja, em que diretrizes de pensamento e valores o documento encontra-se alicerçado; 2º: Organização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, de que forma encontram-se as orientações curriculares, de disciplinas, para essa etapa da educação básica; 3º: O currículo do ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, as orientações específicas para o trabalho com a disciplina Ciências para essa etapa da educação básica (Quadro 1).

Quadro 1: Análise dos 4 documentos oficiais de acordo com as categorias.

DOCUMENTO/ CATEGORIA	OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DOCUMENTO	ASPECTOS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	O CURRÍCULO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DCN (BRASIL, 2013)	Baseados em aspectos éticos, políticos e estéticos	- Língagens - Matemática - Ciências da Natureza - Ciências Humanas - Ensino religioso - Realização de um trabalho interdisciplinar na escola	Leitura e escrita por meio de outras disciplinas
DOCUMENTO/ CATEGORIA	OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DOCUMENTO	ASPECTOS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	O CURRÍCULO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DCM (TEIXEIRA e DIAS, 2011 – I e II)	Norteadas pelo respeito entre os seres humanos, cultura de paz, formação cidadã, ecologicamente equilibrada e sustentável	- Língua Portuguesa - Matemática - História - Geografia - Ciências Naturais - Educação Física - Educação Religiosa - Arte - Língua Estrangeira - Realização de um trabalho interdisciplinar na escola e abordagem CTS.	Apresentam eixos temáticos para o Ensino Fundamental. Abordagem CTS. Rompimento do tradicionalismo.

DOCUMENTO/ CATEGORIA	OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DOCUMENTO	ASPECTOS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	O CURRÍCULO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1 ^o , 2 ^o e 3 ^o anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012)	Formação cidadã e não a restrição apenas na aquisição da leitura e escrita	- Alfabetização/letramento de crianças até 8 anos de idade - Ludicidade - Estimulo à imaginação do aluno - Os textos orais e escritos, ainda segundo esse documento, devem propiciar conhecimento acerca do mundo físico e social através de experiências criativas e imaginativas	Leitura e escrita por meio de outras disciplinas; Apresenta eixos de trabalho. Abordagem CTSA com foco na leitura e escrita.
Caderno de Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015)	Oferecer aos professores possibilidades de trabalhar conteúdos ligados às Ciências da Natureza, considerando diferentes contextos da Alfabetização Científica. Aluno autônomo para transformação social.	- Atividades contextualizadas à realidade dos alunos - Uso e à criação de atividades lúdicas - Uso de recursos tecnológicos, bem como - Discussão sobre diferentes línguas que trazem elementos do mundo das Ciências	Compreensão conceitual e procedimental da Ciência; sociocultural, política e econômica dos processos e produtos da Ciência; e das relações entre Ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente. Abordagem CTSA.

Fonte: Elaborada pela autora.

No geral, os documentos apresentam-se com fundamentos bastante gerais e defendidos por muitos autores, como os conceitos de interdisciplinaridade, desfragmentação curricular, ludicidade, eixo CTSA, Alfabetização Científica e formação crítica, cidadã e global.

Apesar dos autores defenderem uma AC encharcada dos conceitos: interdisciplinaridade, desfragmentação curricular, ludicidade e eixo CTS, observaremos, no próximo tópico, que a realidade escolar muitas vezes se distancia do idealizado nos documentos oficiais e nos textos científicos.

6. As perspectivas das professoras

Apresentaremos, nesse tópico, a análise das falas das professoras entrevistadas.

As professoras foram identificadas de acordo com as escolas em que lecionam, por exemplo, as três professoras da Escola I serão identificadas pelos códigos A-I, B-I e C-I.

Duas perguntas, na entrevista, foram acrescentadas devido à diferenciação entre os professores (PR-A e PR-B) e as disciplinas que os mesmos lecionam. De acordo com o Diário Oficial do município de Fortaleza de nº 15.189, de 27 de dezembro de 2013,

...V - As disciplinas sob responsabilidade do Professor Regente A (PR-A)...são: Português 1, Matemática, Ciências, Artes, Religião e Projetos Especiais... VII - As disciplinas sob responsabilidade do Professor Regente B (PR-B)...são português 2 (com foco na literatura infantil e nos jogos de linguagem), História e Geografia...(p. 74).

Com as visitas observamos que as escolas se diferenciam, primeiramente, quanto ao professor que ministra Ciências (PR-A ou PR-B). É possível que tal diferença acarrete trabalhos diferentes em sala de aula, pois o PR-A possui mais tempo disponível em sala de aula e duas horas/aula, por semana destinado para o trabalho com a disciplina Ciências, enquanto que o PR-B possui apenas 4 horas/aula por semana para trabalhar mais de uma disciplina em cada turma e desenvolver o projeto

“Luz do Saber”⁷. Essa carga horária é recomendada no Diário Oficial do município de Fortaleza de nº 15.189, de 27 de dezembro de 2013, página 74, e no Diário Oficial do município de Fortaleza de nº 15.192, de 3 de janeiro de 2014, página 27. Entendemos, portanto que, sendo o “Luz do saber” um projeto, o mesmo seria de responsabilidade do PR-A.

7. Análise das entrevistas

Em relação ao cargo das professoras, na escola, encontramos, dentre as entrevistadas 2 professoras com contrato temporário e 9 professoras com contrato efetivo da rede municipal de ensino. Duas professoras são PR-B's e 9 são PR-A's. Todas as professoras entrevistadas eram responsáveis pela disciplina de Ciências em sala.

O Diário Oficial da prefeitura nº 15.189, de 27 de dezembro de 2013, orienta que seja disponibilizado 2 horas semanais em cada turma para o trabalho com Ciências em sala de aula. Ao serem indagadas a respeito do tempo disponibilizado, semanalmente, para as aulas de ciências. Observamos, a partir dos áudios, que não há uma disposição rigorosa de carga horária para Ciências, sendo esta flexível e dependente da ação de cada professor (PR-A ou PR-B). A ação do professor pode estar relacionada com a disponibilidade, o interesse e a segurança de cada um. A carga horária relatada para as aulas de ciências variou de 1-4horas/semana em cada turma.

Vale ressaltar que a Escola IV sofreu redução de carga horária nos turnos, durante o ano de 2016, por conta de problemas estruturais do prédio. No entanto, mesmo diante de tal evento, uma das professoras permanece com 2 horas/aula para ciências em suas turmas.

Os professores PR-A's são mais cobrados e, conseqüentemente, a carga horária nas turmas em que atuam é mais rígida enquanto que os professores PR-B's apresentam maior flexibilidade e liberdade na distribuição da carga horária nas turmas em que atuam.

Quando perguntadas se acreditam ser importante o Ensino de Ciências no Ciclo de Alfabetização, todas as professoras entrevistadas acreditam que é importante. As professoras expuseram motivos para justificar a importância desse ensino de ciências no ciclo de alfabetização. O termo cotidiano foi citado por 4 entrevistadas.

Constatamos, que 5 das 11 professoras entrevistadas desconheciam o termo AC e 4 delas o associaram ao termo letramento, que, segundo elas, seria o aprendizado da leitura e da escrita da língua materna. Tais professoras descreviam a AC como o alfabetizar (“letrar”) de forma científica, de forma técnica, com eficiência comprovada cientificamente para o “letrar” (alfabetizar). Tal fato dificultou a elaboração das respostas pelas professoras para a questão seguinte.

Perguntamos, às entrevistadas, de que forma elas trabalham a AC em sala de aula. A categoria mais citada foi por meio da leitura e escrita.

A maioria das entrevistadas relaciona o trabalho da AC com a leitura e a escrita da língua materna como um trabalho interdisciplinar. Concordamos que diante do currículo imposto e das exigências sofridas, pelas professoras, para alcance de metas por meio das avaliações externas e internas, a alternativa dessa forma de trabalho interdisciplinar é plausível.

É consenso dentre as professoras entrevistadas que a leitura e a escrita na língua materna é o foco principal das políticas públicas municipais educacionais de Fortaleza para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando indagadas a respeito da importância da AC para a formação cidadã dos alunos, as professoras responderam prioritariamente relacionando-a a formação crítica dos alunos. A partir da análise desses resultados, observamos uma contradição nas respostas em relação a respostas anteriores quando as professoras apresentam-se mais

⁷ O projeto Luz do Saber tem como título original: Luz do Saber Infantil e se trata de um recurso didático (um software) que objetiva contribuir para a alfabetização de crianças, trabalhando a interpretação textual, escrita e leitura para aquisição do código linguístico por meio de uso de recursos digitais, buscando promover, portanto, também a inserção na cultura digital. O programa foi desenvolvido pela Casa Brasil e Associação Beneficente Casa da União, um programa de inserção tecnológica do governo federal, e apoiado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará e é disponibilizado para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Escolas Públicas, ONGs, Associações Comunitárias, Movimentos Populares, Sindicatos e demais instituições que atendem a esse público-alvo (FORTALEZA, 2017). Nas escolas visitadas, haviam espaços na escola destinados à execução do projeto com mini-computadores para uso do software pelos alunos.

preocupadas no ensino da leitura e escrita de seus alunos. Portanto, acreditamos que as professoras entrevistadas mostram-se conscientes da importância da formação cidadã e global dos alunos, porém são influenciadas pela rotina da sala de aula com o ensino e aprendizado mecânico de leitores e escritores.

A maioria das professoras entrevistadas (8), reconheceu não saber conceituar a abordagem CTS, bem como (10 professoras) admitiu que não conhece o termo Formação Cidadã e Planetária.

Durante as respostas a respeito dos documentos oficiais, observamos nas falas bastante insegurança das professoras. Por vezes, algumas confundem os nomes dos documentos ou mesmo desconhecem tal documento. Essas reações demonstram uma possível não intimidade com os documentos oficiais que os são apresentadas, prioritariamente, durante as formações mensais disponibilizadas pela prefeitura. Dessa forma, enaltecemos a importância das formações ofertadas por proporcionarem esse contato dos professores com documentos oficiais orientadores, apesar de alguns relatos ressaltarem que tais formações são voltadas exclusivamente para Língua Portuguesa e Matemática.

A respeito do documento Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012), constatamos que é bastante desconhecido entre as professoras entrevistadas. Esse resultado é preocupante, uma vez que tal documento trata especificamente do Ciclo de Alfabetização, etapa do ensino básico na qual as professoras atuam e está intimamente relacionado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

A maioria das professoras desconhece o documento Caderno de Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015). A justificativa apresentada pela maioria das entrevistadas, nessa e em outras questões, está ligada ao fato das formações serem direcionadas à Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que a disciplina Ciências é, praticamente, excluída das formações e da prática docente em sala de aula nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os princípios norteadores para o Ensino Fundamental, segundo a resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), vão além das habilidades de leitura e escrita e perpassam conceitos sociais, científicos e humanos. A democratização curricular é uma proposta que vai ao encontro de uma formação global e da possibilidade do desenvolvimento de projetos interdisciplinares no favorecimento desta.

Detectamos que a carga horária das aulas de ciências é minimizada, nos currículos, diante das disciplinas de Português e Matemática. Alguns programas oficiais são incentivadores dessa distribuição desigual das aulas nos currículos escolares.

Diante das análises realizadas de documentos oficiais sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental surge, em dois deles, a distribuição democrática dos conteúdos curriculares, sugerindo o trabalho escolar em torno da abordagem CTSA. Textos ambíguos foram detectados em dois documentos onde ora sugerem um trabalho de formação cidadã, de divisão democrática das disciplinas, de respeito ao meio ambiente, de inserção da abordagem CTSA de forma interdisciplinar, ora sugerem priorização e foco na leitura e escrita da língua materna.

É possível inferirmos, a partir das entrevistas realizadas, que as professoras, em sua maioria, não conceituam AC da forma como defendemos nessa pesquisa. Elas visualizam o termo relacionando-o à leitura e escrita na disciplina Português. Portanto, a aquisição da AC pode estar comprometida nas escolas visitadas.

Apesar desse cenário, as professoras apresentam consciência da importância dos conteúdos científicos na vida dos alunos e na formação cidadã dos mesmos. O cotidiano é um termo bastante utilizado nas falas das professoras e acreditamos que é um componente importante a ser considerados durante as aulas, apesar de o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa ser uma realidade do cotidiano escolar. As formações

continuadas disponibilizadas mensalmente para os docentes apresentam-se como motivadoras dessa priorização da Língua Portuguesa e Matemática.

O documento oficial Caderno de Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se apresenta como boa alternativa de trabalho para as formações continuadas. Porém, o mesmo não é conhecido pela maioria das professoras apesar de esse documento fazer parte de um programa nacional de incentivo à alfabetização.

Portanto, observamos ambiguidades nos textos oficiais e nas falas das professoras entrevistadas em um cenário de cobranças externas e internas à instituição escolar que impedem um processo de formação global do aluno e que viabilizam, por vezes, apenas a mecanização do ensino-aprendizagem. O sistema atual de educação, no Brasil, encontra-se orientado por indicadores construídos pelas avaliações de larga escala e que

interferem diretamente no trabalho docente em sala de aula. Dessa forma, os docentes se situam em um sistema contrário às suas convicções e que, muitas vezes, as cerceiam através de formações continuadas que não democratizam a diversidade de disciplinas sugeridas pelos documentos oficiais. Portanto, a AC é prejudicada pelo pouco tempo que os professores têm disponível para trabalhar conteúdos de ciências em um currículo não oficial construído com o objetivo de atender as prioridades de políticas públicas externas e, muitas vezes, estranhas ao ambiente escolar e suas especificidades.

Sugerimos que os conteúdos científicos sejam mais valorizados a partir de uma abordagem CTS, pautados na AC, nas escolas. O auxílio de políticas públicas na oferta dos cursos de formação de professores é imprescindível, pois acreditamos que as ciências são estimuladoras de uma formação de cidadãos críticos e conscientes social, histórica e humanisticamente.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. A. O. A. de. A Alfabetização Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Os documentos oficiais e o olhar do professor sobre a sua prática. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 104 p.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para educação. 7ª edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 344.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Apresentação da célula de Ensino Fundamental I. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/300-apresentacao-da-celula-de-ensino-fundamental-i>>. Acesso em: 03 de junho de 2016-I.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 5º ANO. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/154-expectativas-de-aprendizagem>>. Acesso em: 03 de junho de 2016-II.

FUMAGALLI, Laura. O ensino das ciências naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, Hilda. **Didática das ciências naturais**: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência e Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

LORENZETTI L.; DELIZOICOV, D. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO DAS SÉRIES INICIAIS. ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências. Volume 03/ Número 1 – Jun . 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Editora Vozes - Petrópolis. 25ª edição. 2011. 114 p.

MORAIS, P. S. Educar pela pesquisa: uma proposta metodológica para alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas – Manaus : UEA , 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª edição. São Paulo. Cortez. Brasília- DF: UNESCO, 2001.

MORIN, EDGAR. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar / N. 25/ Abr 2004.

TEIXEIRA, F. R. de G; DIAS, A. M. I (orgs). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME, 2011-I. 1v. 136p.

TEIXEIRA, F. R. de G; DIAS, A. M. I (orgs). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME, 2011-II. 2v. 281p.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L. da; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. Vol. 35, n. 2, p. 84-91, maio 2013.

O PAPEL DO SUPERINTENDENTE ESCOLAR COMO APOIO À GESTÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE IGUATU-CEARÁ

Antonio Elival Pereira

Resumo

Esse artigo tem como objetivo analisar como se dá o apoio da Superintendência Escolar aos gestores das escolas estaduais no município de Iguatu, no Ceará. O estudo foi realizado com cinco escolas e com os superintendentes escolares que realizam o acompanhamento da gestão desde a implantação do projeto, em meados de 2008. Além da pesquisa bibliográfica sobre o tema, foram realizadas entrevistas com os diretores, superintendentes e com a gestora do projeto na SEDUC. Elas foram elaboradas, seguindo o modelo de roteiro semiestruturado, para a melhor organização e sistematização da coleta das informações. No início do trabalho, pude estabelecer hipóteses de que, com a implantação da Superintendência Escolar no acompanhamento dessas escolas, a gestão foi fortalecida e os diretores passaram a ver o superintendente como um parceiro na condução dos processos gerenciais, fortalecendo, assim, a autonomia dos gestores das escolas iguatenses. Diante disso, foi apresentada, primeiramente, uma descrição do projeto no estado do Ceará, suas origens, ações e competências dos superintendentes. Apresento a fundamentação teórica, com apoio de autores como Lück (2006, 2009 e 2010), Mintzberg (2010), Dourado (2007) e Souza (2009), os quais tratam de autonomia escolar, liderança do gestor e eficácia nas escolas. Constatou-se com a pesquisa que essa contribuiu muito para a autonomia das escolas, a parceria escola-CREDE-SEDUC e a liderança dos gestores das instituições analisadas. Mesmo assim, ainda percebe-se que algumas ações precisam ser melhoradas para que o projeto seja mais eficiente.

Palavras-chave: Superintendência Escolar. Gestão. Liderança.

Abstract: The role of the school superintendent as support for the management of high schools in the council of Iguatu-Ceará

This article action plan aims analyses how is the support of school superintendence for school managers for state high school in the municipality of Iguatu. The study was performed with five schools and school superintendents who carry out the school management accompaniment since mid 2008. Beyond research on the topic, it was performed interviews with principals, experts and project school manager in SEDUC. The interviews followed a semi-structured guide to better organize the information collection. To start research we were able to establish hypotheses that with the implantation of educational superintendence acting in

the accompaniment these schools, the school management was strengthened and the principals began to see superintendent as a partner in the conduct of management process thus strengthening the autonomy of the schools of municipality. Before this, firstly it was presented a project description in the Ceará state, its origins, its actions and competencies of superintendents. We will present the theoretical basis with authors support like Lück (2006, 2009 and 2010), Mintzberg(2010), Dourado(2007) and Souza(2009), which dealt school autonomy, leadership of the school manager, and effectiveness in schools. We could see from the research that the school superintendence contributed much to the autonomy of schools, partnership SCHOOL-CREDE-SEDUC and to leadership of school managers institutions surveyed. Nevertheless, we realized that some actions need to be improved for the project achieves a better efficiency.

Keywords: Key-words: school superintendence, school management, leadership.

Resumen: El rol del superintendente escolar como apoyo a la gestión de las escuelas de bachillerato en el municipio de Iguatu-Ceará

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se da el apoyo de la Superintendencia Escolar a los gestores de las escuelas estatales en el municipio de Iguatu, en Ceará. El estudio fue realizado con cinco escuelas y con los superintendentes escolares que realizan el seguimiento de la gestión desde la implantación del proyecto a mediados de 2008. Además de la investigación bibliográfica sobre el tema, se realizaron entrevistas con los directores, superintendentes y con la gestora del proyecto, proyecto en la SEDUC. Ellas fueron elaboradas, siguiendo el modelo de itinerario semiestructurado, para la mejor organización y sistematización de la recolección de las informaciones. En el inicio del trabajo, pude establecer hipótesis de que, con la implantación de la Superintendencia Escolar en el seguimiento de esas escuelas, la gestión fue fortalecida y los directores pasaron a ver al superintendente como un socio en la conducción de los procesos gerenciales, fortaleciendo así la autonomía gestores de las escuelas iguatenses. Ante ello, se presentó, primero, una descripción del proyecto en el estado de Ceará, sus orígenes, acciones y competencias de los superintendentes. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las personas que viven con el VIH / SIDA. Se constató con la investigación que ésta contribuyó mucho a la autonomía de las escuelas, la asociación escuela-CREDE-SEDUC y el liderazgo de los gestores de las instituciones analizadas. Sin embargo, todavía se percibe que algunas acciones necesitan ser mejoradas para que el proyecto sea más eficiente.

Palavras-chave: Superintendencia Escolar. Gestión. Liderazgo.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um estudo sobre o apoio da Superintendência Escolar às escolas de ensino médio de Iguatu. O texto foi baseado na Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ofertado pelo CAEd/UFJF.

Entenderemos com a leitura do texto que a proposta da SEDUC era oferecer apoio a todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, pois muitos são os desafios que as escolas enfrentam em seu cotidiano, que vão desde a reprovação, o abandono, o baixo nível de aprendizagem, até os altos índices de violência, a falta do apoio das famílias, dentre outros.

Vimos que a década de 1990 no Brasil foi um período de intensas mudanças no campo político, econômico, social e educacional. A educação brasileira tem passado pela implementação de várias políticas, com o propósito de melhorar os indicadores de aprovação e permanência na escola. Podemos dizer que melhorias estão ocorrendo na educação como resultado do processo de reforma do Estado e de alterações trazidas pela promulgação da Constituição Federal em 1988 e, em 1996, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

O Estado do Ceará acompanhou tais mudanças promovendo uma série de políticas focadas na melhoria do ensino, como a de acompanhamento das escolas estaduais – Superintendência Escolar (SE) –, prevista na Lei nº 14.190/08, art. 3º, inc. I, a qual cria o Programa Aprender Pra Valer, que tem como objetivo o “desenvolvimento de estratégias de acompanhamento da gestão escolar com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem do aluno”. Trata-se, assim, de uma ação estabelecida em lei, com foco no desempenho dos alunos e no fazer pedagógico das escolas públicas estaduais através do apoio e acompanhamento sistemático ao gestor escolar.

Essa experiência foi anteriormente desenvolvida no município cearense de Sobral, servindo de

referência para a educação do Estado do Ceará, no acompanhamento das escolas estaduais de Ensino Médio e Fundamental. O trabalho da Superintendência Escolar nesse município consistia em visitas às escolas, realizadas pelo superintendente responsável, que seguia uma pauta de demandas a serem discutidas com o diretor que, após análise dos dados, recebia um relatório de encaminhamentos para a próxima visita.

Desde 2007, no governo do Ceará ficou evidente uma grande preocupação da Secretaria da Educação – SEDUC – com os resultados escolares, enfatizando a superação do fracasso escolar, observando a evasão e a reprovação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas educacionais visam ao apoio à gestão escolar, para que os indicadores de aprovação e fluxo dos alunos sejam alcançados, correspondendo às metas estabelecidas para cada gestor. Garantir o direito à educação com aprendizagem, como está previsto no texto constitucional, dando condições para que os alunos desenvolvam sua cidadania, prossigam em estudos posteriores e tenham formação para o trabalho, é fundamental para o crescimento social e econômico do estado. O projeto Superintendência Escolar é uma dessas políticas.

Na educação pública o papel do gestor é desenvolver procedimentos, sistemas e rotinas administrativas e pedagógicas efetivas que assegurem um ambiente escolar no qual os alunos aprendam, possibilitando seu desenvolvimento educacional. Esse papel configura-se também com o do SE, pois superintendente e gestor, devem caminhar em parceria na escola, com vistas a bons resultados de aprendizagem nas avaliações internas e externas.

Sendo assim, o desenho que se fez dessa ação dentro das escolas é o de um acompanhamento de informações, metas e rotinas escolares, propondo que a SE estabeleça uma parceria que estimule a autonomia das escolas, ao mesmo tempo em que procure promover uma maior articulação entre a SEDUC e a escola, na perspectiva de melhor acompanhar seu funcionamento e de apoiar a

identificação de suas fragilidades, assim como a busca de soluções para essas. Esse profissional se apresenta como um importante ator que aproxima a SEDUC das escolas, passando a ser uma ferramenta

no fluxo e monitoramento das políticas públicas educacionais, conforme os objetivos a seguir, que definem o trabalho a ser desenvolvido pela SE:

Quadro 1: Atribuições do Superintendente Escolar

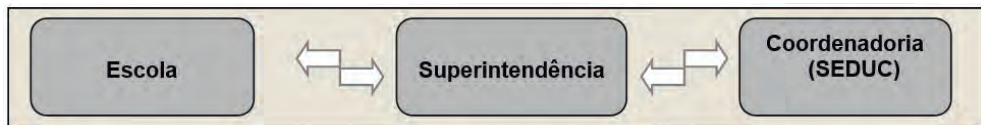
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o acompanhamento da gestão escolar, com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover na escola um circuito permanente de reflexão e ação em torno de seus indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão.
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para articulação entre SEDUC e escolas na implementação de programas e projetos, bem como na troca de informações do funcionamento geral da rede.
<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer a gestão escolar e auxiliar a escola a assumir seu papel central como protagonista principal no processo educativo de seus alunos.

Fonte: Livroto da Superintendência Escolar, s/d.

A partir das atribuições do superintendente escolar podemos perceber como se dá esse processo de acompanhamento e fluxo de comunicação entre as

instituições envolvidas. A figura 1 ilustra como se efetiva essa relação entre as três instituições:

Figura 1: Relação entre a escola, superintendência e SEDUC



Fonte: Esquema construído com base no documento "Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE", 2005, p. 54.

O projeto SE atua em uma concepção de gestão escolar que prevê gestores escolares focados no trabalho pedagógico, mobilizando suas equipes para que sejam colaborativas, sendo cada um responsável pela qualidade do ensino ofertado, pela aprendizagem dos alunos e pelos resultados globais da escola.

A relação do superintendente escolar ocorre diretamente com o diretor da escola, apesar de envolver os outros atores. No entanto, as demandas apresentadas na pauta de visita podem envolver outros integrantes do núcleo gestor da escola, professores, alunos, funcionários ou até mesmo pais, que são convidados a comparecer no momento da visita ou em audiências marcadas com o propósito de resolver conflitos existentes.

Continuamos falando sobre a SE, identificando os tipos de gestão que existem, a fim de refletir sobre a contribuição de cada um para o desenvolvimento do trabalho junto à escola. Sobre os tipos de gestão,

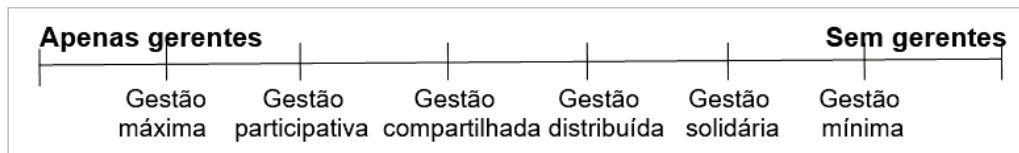
Mintzberg (2010) apresenta vários exemplos: a máxima, a participativa, a compartilhada, a distribuída, a solidária e a mínima. Segundo ele, a gestão máxima é aquela em que os gerentes planejam, organizam, coordenam, comandam e controlam, fazendo oposição à gestão mínima, na qual não sobra quase nada a ser gerenciado, podendo, em alguns casos, não existir sequer a organização e, mesmo existindo algo a ser feito, exigiria muito pouco do gestor. Na gestão participativa, o gerente transfere parte de seu poder

aos que estão abaixo na hierarquia. Quanto à compartilhada, o autor chama também de “cogestão”, tendo como fundamento o compartilhamento de informações.

Henry Mintzberg (2010) apresenta-nos, ainda, o conceito da gestão distribuída, que é chamada também de “gestão coletiva”. Por fim, destaca a

gestão solidária, que está relacionada a papéis externos de “ligação” e “negociação”, em que o gerente trabalha com pessoas fora da empresa, os chamados stakeholders, como forma de garantir recursos e outros apoios, além de minimizar a pressão externa sobre a instituição. O autor representou os tipos de gestão em uma figura, como a reproduzida a seguir:

Figura 3: Gestão pelo e além do gerente



Fonte: MINTZBERG, 2010, p. 155.

Não seria difícil perceber esses vários tipos de gestão em muitas escolas de nosso país. Algumas estariam sob uma gestão máxima, já outras tenderiam à participativa, compartilhada ou até mesmo mínima. O que fica evidente é que cada uma tem algo que se adequa à realidade, fazendo com que o gestor esteja atento às necessidades da instituição e gerencie segundo os princípios que melhor atendam à gestão específica da escola.

Motta (2009) traz uma síntese dos principais elementos das teorias contemporâneas de gestão no seu artigo Da sala de aula à comunidade educativa: as novas funções de gestão. Segundo ele, as abordagens clássicas da administração referente às funções do gestor podem assim ser elencadas: planejar/prever, organizar/desenvolver, coordenar/controlar e avaliar. Com relação à gestão escolar, apresenta uma quinta função, mais fortemente ligada ao gestor: a formação continuada da equipe com que trabalha, sem se esquecer de sua própria formação permanente. O referido autor esclarece que

o que se evidencia nas práticas contemporâneas de gestão, em especial no espaço da escola, é uma preocupação muito maior com as relações e contatos que mantêm o funcionamento da organização, do que com as funções tradicionalmente a ela atribuídas de planejar, desenvolver, controlar e avaliar. (MOTTA, 2009)

Essa é uma preocupação que deve permear o cotidiano do gestor escolar, para que ele não corra o risco de ficar prisioneiro das funções administrativas que não atendam especificamente ao aspecto pedagógico, pois todas as outras atribuições devem convergir para o aprendizado do aluno, ou seja, percebemos que novos papéis como os de articular, mediar, coordenar e capacitar estão emergindo na ação gestora contemporânea sem, contudo, desconsiderar as atividades presentes nas teorias clássicas da administração (planejar, desenvolver, controlar e avaliar) (MOTTA, 2009).

A segunda relação estabelecida pelo autor é a perspectiva de interconexão, na qual se discute a relação entre o administrativo e o pedagógico, como uma interconexão, em que, na escola, o pedagógico existe como razão de ser da administração escolar. Por último, destaca a perspectiva multirreferencial, na qual considera a lógica do administrativo diferente da lógica do pedagógico, implicando, assim, uma relação de coexistência.

A SE procura estabelecer uma relação em que todos na escola possam crescer com o fortalecimento da autonomia escolar e da liderança do diretor. Nesse caso, é proposta uma leitura plural da ação educativa, sob diferentes pontos de vista, os quais implicam visões específicas, pois se trata de sistemas de referência distintos, reconhecidos como sistemas heterogêneos, diante da complexidade da

realidade analisada, respeitando as diferenças em cada aspecto no interior da instituição escolar.

3. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Esse é o ponto em que discutiremos o universo da pesquisa, pois demonstraremos o contato por meio de entrevistas com os diversos atores envolvidos no projeto SE. Para isso, foi pensada, para o trabalho de campo da pesquisa, a coleta de informações de natureza qualitativa, utilizando-se a entrevista para obter informações dos diretores escolares, superintendentes escolares e da gestora do projeto no Ceará, a partir de um roteiro semiestruturado,

em que oito pessoas foram entrevistadas e puderam socializar suas impressões quanto ao desenvolvimento da SE.

Questionou-se a autonomia das escolas, os indicadores, os resultados de aprendizagem, os projetos desenvolvidos pelas escolas e as reuniões com os gestores, dentre outros aspectos. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar um perfil no qual possamos visualizar os atores e os lugares de onde falam, para que os depoimentos sejam contextualizados e confiáveis na pesquisa. Os diretores e superintendentes foram denominados com letras maiúsculas do alfabeto em substituição aos verdadeiros nomes.

Tabela 5: Perfil dos entrevistados

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO		DIRETOR	SUPERINTENDENTE
	Rural	Urbana		
EEM Mundo Mágico		X	C	A
EEM Sonho Encantado		X	D	B
EEM Balão Mágico		X	E	A
EEM Pequeno Príncipe		X	A	B
EEM Chapeuzinho Vermelho	X		B	B

Fonte: Elaboração do autor, com base nas informações coletadas a partir de entrevistas (2013)

A gestão é algo complexo, principalmente se for uma gestão de cunho democrático, pois procura envolver a todos nas decisões que permeiam o universo escolar. As relações ocorrem de diversas formas, sendo o gestor o principal responsável por manter a coesão da equipe, na qual todos podem participar efetivamente das ações da escola, sentindo-se parte integrante da gestão.

Diante de exposto, uma questão é apresentada: a autonomia do gestor na escola não fica ameaçada com a intervenção da SE? Tentando responder ao questionamento, recorre-se a Lück (2000, p.21) que afirma que

a autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a

descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos.

Conforme aborda, o diretor deve compreender que a gestão compartilhada propicia melhores resultados, pois todos deverão ser corresponsáveis pelas ações da escola, favorecendo a maior autonomia nas decisões e na condução das diversas dimensões que fazem parte do contexto educacional, entendendo como compartilhada a gestão em que o gestor articula saberes e competências com cada integrante da equipe.

Quanto ao superintendente, mesmo não estando constantemente no ambiente escolar, é possível que tenha conhecimento dessa forma de gestão ao realizar seu trabalho de visita às escolas que acompanha. Ainda reforçando a questão da autonomia na escola, Lück (2006, p. 46) afirma que ela "não elimina e não deve se sobrepor à vinculação da unidade do ensino com o sistema que a mantém,

organiza e dá direcionamento ao conjunto todo, de acordo com os estatutos sociais e objetivos gerais da educação”. Para a autora, autonomia não significa soberania e, por isso, entende-se que a escola tem seu limite na normatização estabelecida pelos órgãos competentes e lideranças superiores, compreendendo que as normas apresentam-se como “espírito maior” regendo o sistema, sem reconhecer que a flexibilidade estará presente nesse processo. Sobre esse aspecto, a gestora do Projeto Superintendência Escolar no Ceará afirma, em entrevista, que

as escolas têm alguém a quem elas podem diretamente recorrer para atender as suas demandas, tirar algumas dúvidas ou pedir apoio. Acho que mudou muito essa concepção do que seja esse acompanhamento da SE às escolas. Hoje, todo mundo consegue ver o superintendente como uma perspectiva de apoio. A SE existe para apoiar a gestão, para alargar o olhar do gestor para aquilo que ele tem na rotina da escola e não consegue parar para ver. O propósito da SE está na escola é de prestar serviço de apoio, de colaboração, porque ela é corresponsável.

As palavras da gestora corroboram o conceito de autonomia apresentado anteriormente por Lück (2000). O diretor deixou de ser aquele que apenas realizava as demandas da entidade mantenedora, controlava informações e supervisionava as atividades; passou a ter um papel mais atuante e decisivo na rotina escolar, sendo assessorado por uma pessoa que está sempre a sua disposição para ajudar nos processos da escola, auxiliando, também, na melhor observação do que acontece dentro e fora do espaço escolar.

Sobre essa questão do apoio ao gestor escolar, um dos diretores entrevistados disse que se sente mais seguro com a presença do superintendente:

A gente leva um resultado e ele está sempre dando sua opinião, sempre deixando a escola aberta, livre para estar escolhendo o que acha, mas ele está sempre dando a sua opinião e a gente acatando, porque um olhar de alguém que está fora, que não tem envolvimento direto com o projeto, nos mostra algo que fica escondido; e isso tem nos ajudado bastante.

O depoimento mostra como o superintendente

escolar atua na sua escola, tido como uma pessoa que acrescenta conhecimento à equipe de gestão, trazendo um novo olhar de fora da escola e valorizando o que a instituição tem feito.

O depoimento da diretora da EEM Chapeuzinho Vermelho também nos apresenta uma percepção de que o superintendente escolar é um parceiro na condução da escola, pois, segundo ela, não se sente só e, além disso, tem uma pessoa para ajudá-la a refletir sobre as funções que desempenha. Segundo a gestora, ela precisa parar diante de tanta coisa e precisa ter um guia que a pare para refletir sua ação enquanto gestora.

Nesse aspecto da autonomia na gestão da escola, os superintendentes escolares também justificam o apoio dados aos diretores, entendendo que o trabalho que fazem é de suporte e acompanhamento das ações. O superintendente “A” afirma que “o interessante na SE é mesmo o acompanhamento das ações da gestão, a possibilidade que ela tem de junto com o gestor encontrar soluções para problemas que dizem respeito a professor e aluno.” Acrescenta ainda que “é um trabalho que se for feito da forma como é para ser, no acompanhamento e apoio ao gestor, no alinhamento do SE com a escola e esta com sua comunidade, pode ajudar muito a escola desenvolver melhor o ensino-aprendizagem.” Já o superintendente “B” afirma que o ponto forte do projeto é a contribuição trazida pela proximidade da gestão escolar. Assim, é possível auxiliar, de forma muito mais efetiva, a melhoria da aprendizagem dos alunos, seja acompanhando o aspecto pedagógico ou analisando os indicadores da escola.

Aliado ao acompanhamento e apoio aos gestores, a SE também monitora os processos na escola, evitando o aspecto de fiscalização. O posicionamento da gestora do projeto no Ceará, quanto a esse aspecto, é que

a SE vai à escola, observa todos os processos, instrumentos de gestão, acompanha os resultados acadêmicos, os projetos que a escola desenvolve, mas tem o monitoramento que também faz parte, porque, às vezes, tem o preconceito quanto a essa

coisa da fiscalização, que tem alguém de fora que vem olhar se as coisas estão acontecendo.

Sobre esse monitoramento realizado pela SE, os superintendentes e diretores entrevistados também confirmam existir nas escolas pesquisadas. No entanto, não conseguem entendê-lo como sendo algo somente para fiscalização. Todos os entrevistados afirmaram que há o monitoramento do calendário letivo e do SigeEscola em todas as visitas que são realizadas na escola. Além disso, é feita também a observação dos ambientes pedagógicos e espaços físicos, como forma de ajudar o diretor a melhorar o espaço escolar.

Nesse momento, é interessante apresentar o posicionamento dos diretores entrevistados em relação ao que sentem quando o superintendente chega à escola e precisa observar a rotina e os espaços de aprendizagem. Todos eles afirmam que tal prática é recorrente e que essa ação é vista como positiva para a melhoria da escola. Segundo o diretor "A", da EEM Pequeno Príncipe,

ele costuma dar uma volta panorâmica. De passar em sala, na cantina, observando se o cardápio está exposto, conversa com os alunos sobre os atendimentos da escola, do atendimento da secretaria, do Centro de Mídias, o funcionamento dos laboratórios, o Superintendente sempre faz. A visualização externa, o olhar diferenciado da escola, isso acontece até do espaço físico, de como ela está organizada, de como ela acolhe melhor o aluno, é visto pelo superintendente.

Já o diretor da EEM Balão Mágico afirma que, na visita, o superintendente observa, sugere e, após análise, pergunta se o ambiente pode ser melhorado, ou leva para a CREDE resolver.

Mintzberg (2010) afirma que os gestores deveriam "reconhecer o controle como um componente inevitável de toda a gestão e lideranças eficazes". Entendemos, dessa forma, que controle para o autor seria o monitoramento dos processos, tendo em vista que o sucesso das ações requer reflexão. Ele afirma, ainda, que "o truque é não evitar o papel do controle, mas sim não se tornar seu prisioneiro – o que também é verdade para todos os papéis da gestão."

Vale ressaltar que tal fenômeno faz parte da gestão

democrática da escola, pois todos têm espaço para agir e refletir, tornando-se corresponsáveis pelo sucesso ou fracasso da escola. Mintzberg (2010, p. 225), diz que "é óbvio que os gerentes e suas unidades têm sucesso ou fracassam juntos." Sobre esse ponto, destacamos o depoimento da gestora da SE a respeito do que, de fato, esse projeto pode fazer pelas escolas.

A SE venha a contribuir para que o gestor consiga com uma visão mais alargada, mais firme, mais concreta, ter firmeza naquilo que ele vem fazendo; se ele está fazendo algo que está indo no caminho que a gente acredita que vá trazer os resultados na educação do Ceará. Que o Superintendente faça esse trabalho de não só acompanhar os processos, mas de estar monitorando os resultados, de trazer também novas perspectivas de encaminhamentos, de ações que possam fazer que a escola possa trilhar novas oportunidades de alcance de resultados significativos.

É possível perceber que o diretor é assessorado também na leitura e reflexão dos resultados, de modo que possa repensar sua caminhada durante sua gestão. Podemos também destacar que a autonomia da escola é reforçada quando, ao gestor, é dada essa condição de visão mais ampla, mais firme e decidida das ações gerenciais, a partir das orientações e encaminhamentos do superintendente escolar durante a visita mensal. Com relação ao monitoramento e apoio à escola, um diretor entrevistado afirma também que a SE é interessante "porque você se dirige apenas a uma pessoa".

A relação existente entre uma escola eficaz e uma gestão escolar eficiente é possível; porém, precisamos conhecer os elementos responsáveis por fazerem uma escola cumprir seu papel de oferecer uma educação de qualidade.

Uma escola tida como organização não é algo fácil de construir. Porém, alguns fatores podem definir a eficácia escolar, tal como a proposta de mudanças estratégicas que fortaleçam a gestão administrativa, pedagógica e financeira. Nóvoa (2011) apresenta um check-list para que uma escola possa adquirir características dinâmicas e se firmar como uma organização escolar. Dentre elas, podemos destacar a autonomia da escola, a liderança organizacional e

a articulação curricular. Quanto à autonomia, Nóvoa (2011, p. 26) afirma que “é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos”.

Analisando as entrevistas realizadas, os atores envolvidos na pesquisa declaram que a SE veio para fortalecer a autonomia das escolas, seja acompanhando os processos e instrumentos de gestão, seja monitorando resultados e ambientes educativos. É interessante observar que a SE foi criada para apoiar a gestão escolar nos diversos aspectos gerenciais. Como já observamos, o pedagógico da escola é o centro nervoso da instituição, no qual o superintendente deve focar seu trabalho, organizando a pauta de visitas, de modo a atender a todos os fatores que influenciam na melhoria do processo ensino-aprendizagem, objetivando uma aprendizagem de qualidade dos alunos.

Percebemos que mesmo diante de alguns avanços da SE desde sua implantação em agosto de 2008, temos ainda melhorias a fazer para que o projeto esteja mais presente e apoie cada vez mais a gestão escolar, fortalecendo a escola como uma organização na qual todos têm vez e voz nas decisões a serem tomadas, na busca de um ensino que favoreça uma aprendizagem de qualidade e de uma escola que seja eficaz no que pretende realizar enquanto instituição formadora de jovens cidadãos. Dentre os vários aspectos a serem melhorados na SE, no depoimento da gestora do projeto na SEDUC, são destacadas as questões do transporte dos superintendentes para as visitas, a formação do superintendente, a formação do gestor e sua entrada na SE.

(...) [existe] o problema de transporte em algumas CREDEs. A SE precisaria estar mais de uma vez por mês na escola e nós temos certa dificuldade ainda no transporte e na cota de combustível. Acredito que possa ser melhorada a questão da formação do superintendente. Eu acho que ele precisa ter mais elementos para que seu trabalho seja fortalecido. Tentar atuar nessa parte de formação que reforce o trabalho da SE. Acho que também esse olhar que o superintendente ainda não conseguiu avançar para um olhar mais para a formação do gestor. Que ele possa não só olhar instrumentos, processos, mas

que possa também ser um trabalho de formação para fazer com que o gestor reflita e pense na sua postura, para que a gente possa melhorar nessa relação entre todos da escola. O processo de entrada poderia ser melhorado.

O depoimento da gestora traz fundamentos interessantes para o melhor desenvolvimento do projeto. Ela deixou claro que é necessário investir na seleção dos superintendentes, com prova escrita e entrevista, na formação do superintendente, a fim de que esse possa reproduzir uma melhor formação ao diretor, para que haja uma maior reflexão da postura que os gestores têm nas escolas.

Outro ponto importante é o investimento no transporte para deslocamento dos superintendentes até as escolas para a realização das visitas. Essa questão do transporte também ocorre na CREDE 16. Segundo o depoimento da superintendente “B”, esse é um dos pontos fracos do projeto, pois a visita deixa de ser efetivada por questões de logística ou de outras demandas de última hora.

Outro fator apresentado como fraco na condução do projeto são as demandas diárias da CREDE, que também interferem nas visitas. Os superintendentes afirmam que, às vezes, programam uma visita e aparecem outros eventos, sendo necessário adiá-la, sem data prevista para que ocorra. Segundo eles, a questão da demanda diária, encaminhada pela SEDUC, prejudica o suporte aos diretores, o foco da SE, escapando um pouco de sua proposta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos e pesquisas realizados, podemos concluir que o projeto SE tem sido um apoio importante aos gestores das escolas de Ensino Médio de Iguatu, no Ceará. Com as entrevistas aos diretores, aos superintendentes e à gestora do projeto na SEDUC, foi observado que a SE estava realmente apoiando os diretores, não só no acompanhamento da rotina e dos indicadores, mas na condução dos processos de gestão, fortalecendo, assim, a autonomia das escolas e dos diretores.

Diante do exposto, podemos perceber que há um entendimento dos envolvidos no projeto de que a gestão escolar deve ser compartilhada com todos que formam a comunidade escolar, incluindo o superintendente escolar como peça importante de acompanhamento e monitoramento dos processos gerenciais. Pelos depoimentos de todos os entrevistados, é visível o interesse de contribuir para que o ensino cearense venha a melhorar em todos os aspectos, desde o acesso até a permanência com qualidade e equidade.

Podemos perceber alguns avanços, tais como o fato de o diretor ter passado a confiar mais no superintendente que o acompanha, vendo nele um parceiro entre a escola e as instâncias superiores, entendendo que as visitas não têm uma conotação de fiscalização das demandas encaminhadas pela CREDE ou SEDUC, mas de acompanhamento e monitoramento das ações, dos resultados de aprendizagem e da manutenção das instalações da escola, dentre outras. Observamos, ainda, que a dimensão pedagógica é o ponto a ser fortalecido pelo superintendente escolar durante as visitas, seja no acompanhamento dos planejamentos, dos projetos pedagógicos e da aproximação com os professores.

Segundo os vários depoimentos, pudemos compreender que alguns fatores ainda precisam ser ajustados para a garantia da eficiência do projeto. Um deles seria a melhoria da logística, no que tange ao transporte para os superintendentes realizarem, pelo menos, uma visita por mês a cada escola que acompanham. Outro fator está relacionado às demandas diárias vindas da SEDUC, que envolvem os superintendentes em sua execução, deixando, às vezes, de realizar as visitas conforme a agenda encaminhada aos diretores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 25 jul. 2012.

CEARÁ. Análise de contribuição do Programa Superintendência Escolar. SEDUC, 2010.

_____. Programa Aprender Pra Valer, Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008.

_____. Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004.

_____. Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008.

_____. Livreto da Superintendência Escolar. SEDUC, s/d.

FREITAS, Katia Siqueira de. **Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. Em Aberto, Brasília, INEP, v. 17, 2000.

HUTMACHER, Walo. A escola em Todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antonio (coord.). As organizações escolares em análise. Temas de Educação, v. 2. **Nova Enciclopédia**, 2011.

INEP. Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE. Série Projeto Boas Práticas na Educação, n. 1. Brasília, 2005.

LÜCK. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, INEP, v. 17, 2000.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série Cadernos de Gestão. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Série Cadernos de Gestão. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MINTZBERG, Henry. **Desvendando o dia a dia da gestão**. São Paulo: Bookman, 2010.

MOTTA, Artur. **Da sala de aula à comunidade educativa**. 2009.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (coord.). As organizações escolares em análise. Temas de Educação, v. 2. **Nova Enciclopédia**, 2011.

O REDESENHO DE CHARGES SOBRE A SECA NO NORDESTE: uma atividade de (re)leitura multimodal crítica em sala de aula

Adriana dos Santos Pereira¹

Resumo

A seca no Nordeste costuma ser estereotipada em charges que, geralmente, desempoderam os nordestinos e os representam como a caricatura da miséria, da ignorância e do atraso social. Diante dessa situação, o presente artigo apresenta redesenhos de charges realizados, na aula de língua materna, por alunos do 9º ano de uma escola pública de Fortaleza. Para tanto, nos fundamentamos nas ideias de empoderamento de Freire (1981, 1987) e no Ciclo de Redesenho de Janks (2010, 2012), que está comprometido com o letramento multimodal crítico à medida que busca equidade e justiça social por meio do ensino de línguas e de sua relação direta com política e poder. Nosso estudo também considerou as contribuições de Fairclough (2001, 2003), que propõem uma Análise de Discurso Crítica (ADC), e os pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006). Dessa forma, o letramento multimodal, como prática social de leitura e escrita, pôde contribuir para a emancipação dos estudantes enquanto cidadãos críticos dentro e fora do contexto escolar.

Palavras-chave: Redesenho. Charge. Multimodal. Crítica.

Abstract: The redesign of cartoons about drought in the Northeast: a critical (re)reading multimodal activity in the classroom.

The dry period in the northeast of Brazil is often stereotyped in cartoons, that, generally, disempower the northeast people and represent them as miserable and ignorant people. Based on this reality, this paper presents cartoon redesigns composed, in Portuguese language class, by students at a 9th year public school in Fortaleza (CE). In order to accomplish, we have based our research on Freire's empowerment (1981, 1987) and Jank's redesign circle (2010, 2012), compromised with a critical multimodal literacy, which aims at searching social justice and equity through language teaching and its relations with language and power. Our study considered the main contributions by Fairclough (2001, 2003), with a Critical Discourse Analysis (CDA), and a Grammar for Visual Design (GVD), by Kress and van Leeuwen (2006). In this way,

¹ Professora de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), com graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

multimodal literacy, with reading and writing as social practice, can provide student emancipation, as critical citizens, in and outside of schooling context.

Keywords: Redesign. Cartoon. Multimodal. Criticism.

Resumen: El rediseño de caricaturas acerca de la sequía en el nordeste: una actividad de (re)lectura multimodal crítica en el aula.

La sequía en el Nordeste suele ser estereotipada en caricaturas que, generalmente, desempoderan a los nordestinos y los representan como la caricatura de la miseria, de la ignorancia y del atraso social. Ante esta situación, el presente artículo presenta rediseños de caricaturas realizadas, en la clase de lengua materna, por alumnos del 9º año de una escuela pública de Fortaleza. Para ello, nos basamos en las ideas de empoderamiento de Freire (1981, 1987) y en el Ciclo de Redención de Janks (2010, 2012), que está comprometido con el letramento multimodal crítico a medida que busca equidad y justicia social a través de la enseñanza de lenguas y su relación directa con la política y el poder. El estudio también consideró las contribuciones de Fairclough (2001, 2003), que proponían un Análisis de Discurso Crítico (ADC), y los presupuestos teóricos de la Gramática del Diseño Visual (GDV), de Kress y van Leeuwen (2006). De esta forma, el fondeo multimodal, como práctica social de lectura y escritura, pudo contribuir a la emancipación de los estudiantes como ciudadanos críticos dentro y fuera del contexto escolar.

Palavras-chave: Rediseño. Cargo. Multimodal. La crítica.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade atual, com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), os meios de comunicação de massa atuam como mecanismos, quase imediatos, de disseminação de práticas (re)produtoras de um discurso de controle, ou seja, naturalizam relações de poder que servem a interesses de uma parte da sociedade, das instituições políticas, por exemplo. Por isso, o educador Freire (2015, p. 136) alerta sobre a necessidade de diversos saberes a homens e mulheres que buscam a diminuição das injustiças sociais, entre eles: “enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito”.

Algumas charges, com seus recursos multimodais, favorecem o desempoderamento dos nordestinos, identificando-os como pessoas sofredoras, ignorantes e incapazes de sobreviver sem os benefícios governamentais. Diante de tal realidade, os leitores desse gênero textual acabam assumindo, de forma passiva, um discurso hegemonicamente repassado pela mídia e sustentado pela ideologia.

Por essa razão e considerando a escola um dos espaços privilegiados de práticas que envolvem a oralidade, a escrita e a linguagem multimodal (LIMA, 2014), trabalhar a charge (um gênero eminentemente visual, capaz de suscitar críticas e direcionar a outros textos argumentativos) com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental favorece o processo de instrumentalização linguística dos alunos para que eles interajam dialogicamente em práticas sociais e sejam capazes de identificar, bem como de reconstruir, discursos que favoreçam relações assimétricas de poder.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Letramento Crítico

Street (2012, p.83), a partir de seu modelo ideológico, considera “o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a

grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades modernas e tradicionais”. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita como práticas sociais permeadas por relações de poder demandam uma observação maior à multiplicidade de textos e ao efeito de suas ideologias uma vez que todos os discursos são frutos de uma seleção prévia.

A Pedagogia Crítica de Freire, um dos grandes educadores do século XX, apresenta uma sólida contribuição para a abordagem do Letramento Crítico (LC) na medida em que se dedica à causa dos marginalizados, principalmente através da alfabetização, “concebendo-a e aplicando-a como instrumento de conscientização e libertação” (BRANDÃO, 2005, p. 7). Ademais, práticas de LC estão associadas à ideia de empoderamento do sujeito que, consciente do poder interventivo da linguagem, utiliza-a de modo a compreender como, por que e para quem funcionam/interessam certos discursos.

Como antídoto a uma visão redutora da educação, que privilegia a cultura do silêncio e dos seres adaptáveis, Freire (1987, 1991, 2015) propôs um ensino capaz de libertar e iluminar criticamente homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos, no campo e/ou na cidade, sempre considerando a realidade e a diversidade desses sujeitos. Estamos falando de uma pedagogia que, de caráter autenticamente reflexivo: i) problematiza e busca o desvelamento da realidade; ii) liberta e se empenha na desmitificação das ideologias; iii) se funda na criatividade e estimula a transformação verdadeira dos seres.

No âmbito escolar, o LC pretende engajar o aluno em atividades críticas que, estrategicamente, questionem as relações de poder e as implicações destas na vida social do indivíduo e de seus semelhantes. Agindo dessa forma, o educador, consciente de seu papel no mundo, rejeita a educação bancária e busca diversas maneiras para que os educandos se assumam como seres históricos, dialógicos e criativos. Desse modo, o LC caracteriza-se como uma estratégia que relaciona a tríade linguagem, poder e transformação e, por isso, reposiciona o discente a pesquisador-crítico capaz

de entender e problematizar as constantes contradições sociais, bem como reagir a elas.

Baseado nas ideias de empoderamento de Freire, o trabalho de Janks (2010), professora da Universidade de Witwatersrand, na África do Sul, está comprometido com a busca de equidade e justiça social em contextos de pobreza, por meio do ensino de línguas e de sua relação direta com política e poder. Embora a leitura seja tradicionalmente vinculada a textos verbais, o LC relaciona-a também aos demais modos de codificação de sentidos socialmente produzidos e, por essa razão, para Janks, (2010, p.19), um professor consciente e crítico “[...] está interessado no que todos os tipos de textos (escritos, visuais e orais) fazem com os leitores, expectadores e ouvintes [...]” para que estes compreendam a capacidade significativa das palavras e das imagens na construção de discursos locais e globais.

Janks destaca ainda que qualquer discurso construído pode ser desconstruído e, conseqüentemente, reconstruído a partir da consciência crítica dos envolvidos em práticas de letramento diversas. Essa constatação alia-se à autêntica libertação da qual fala Freire (1987, p. 43), “que é a humanização em processo [...]. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, e está representada na figura seguinte.



Figura 1- Ciclo de redesenho (JANKS, 2010)

Assim, o LC evidencia tanto o consumo e a produção de textos, quanto à relação dialética que há entre os

dois processos comunicativos. A desconstrução, ou crítica, que surge mediante essa associação ocorre na relação entre linguagem e poder a qual é definida pela cultura e regulamentada pelas instituições sociais.

2.2 Análise de Discurso Crítica

Com base na Linguística Crítica, abordagem que estuda a língua em seu contexto de uso, a Análise de Discurso Crítica (ADC) estuda a relação existente entre linguagem, sociedade e poder com vistas à transformação social. Relativamente jovem, a ADC surgiu como disciplina no início da década de 1990, em um simpósio em Amsterdã, do qual participaram Teun van Dijk, Gunther Kress, Ruth Wodak, Theo van Leeuwen, além de Norman Fairclough, expoente máximo dessa área de análise do discurso.

Em âmbito nacional, a professora-pesquisadora Izabel Magalhães implementou e desenvolveu os estudos em ADC no país, tendo como referencial teórico-metodológico as contribuições da Teoria Social do Discurso (TSD), abordagem desenvolvida por Fairclough (1989, 2001, 2003). Magalhães (2005, p. 3) destaca: “A contribuição principal de Fairclough foi a criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos linguistas”.

Adaptando alguns tópicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1994), às finalidades da ADC, Fairclough (2003) propõe três tipos de significados do discurso: i) acional, que corresponde ao modo de agir e interagir, ou seja, refere-se à definição de gênero textual como “o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65); ii) representacional, o qual se relaciona ao discurso como o modo de representar o mundo (material, mental e social), isto é, como o uso da linguagem em práticas sociais reflete as distintas perspectivas dos atores envolvidos na comunicação; iii) identificacional, que corresponde à maneira de ser, ao estilo como aspecto linguístico e semiótico que constrói identidades.

2.3 Gramática do Design Visual

Desde os primórdios da civilização, com as pinturas rupestres, por exemplo, as imagens acompanham o ser humano, que necessita se expressar e registrar sua existência no mundo. A linguagem alfabética, como a conhecemos hoje, evoluiu das imagens (DONDIS, 2003) e, portanto, o texto visual merece um lugar de destaque ao lado da prestigiada linguagem verbal visto que, “as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (MANGUEL, 2001, p. 21).

Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 47), os textos visuais estão para além de apenas representar a realidade e, assim como a escrita, nos auxiliam na compreensão de valores, crenças e práticas socioculturais. Quando a escola compreende o valor dessa linguagem em seu ambiente, e fora dele, e passa a utilizá-la, “estimula a visão crítica dos alunos, questionando o que foi ideologicamente naturalizado, que acaba sendo dogmaticamente assumido como algo intocável” (BARBOSA, 2015, p. 56).

Os autores também se apoiaram nas metafunções de Halliday (1994) e desenvolveram uma ferramenta crítico-analítica para seus estudos: a Gramática do Design Visual (GDV), a qual se configura como:

a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. [...] assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente [...] (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 9).

Por exemplo, na comunicação verbal, os textos resultam da seleção de diferentes classes gramaticais, estruturas frasais e elementos coesivos; enquanto na expressão visual, o conteúdo pode ser apresentado a partir da utilização de cores, ângulos ou estruturas diversas. Em ambos os casos, a língua, dinâmica por si só, apresenta elementos internos e externos que se combinam para (re)construir significados.

Kress e van Leeuwen (2006, p. 18), destacam que o texto imagético é uma mensagem organizada e “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele”. Reforçam ainda que não se trata de uma linguagem universal e transparente e, por esse motivo, precisa ser decodificada, problematizada e ensinada, em sala de aula, para evitar a naturalização de ideologias das classes dominantes. Nessa perspectiva, a GDV organiza-se em três metafunções: i) representacional, que analisa a relação existente entre os participantes internos – pessoas, objetos ou lugares – das composições imagéticas e se divide em narrativa (ação) e conceitual (descrição); ii) interativa, que se refere às estratégias de proximidade ou distanciamento entre os participantes do texto visual e o leitor (contato, distância social, perspectiva e modalidade); iii) composicional, que integra os elementos representacionais e interativos (valor de informação, saliência e estruturação) a fim de obter um todo coerente e coeso.

3. ANÁLISE DOS REDESENHOS

Nossa prática de produção propôs que os discentes reconstruíssem, em textos multimodais inéditos, a identidade do nordestino no contexto da seca empoderando-o por meio dos conhecimentos adquiridos após contato com as teorias da ADC e da GDV. Para orientar a compreensão de nossas conclusões, o quadro abaixo esquematiza as categorias de análise utilizadas realçando o propósito do redesenho. Em seguida, expomos os redesenhos selecionados e as respectivas considerações críticas.

Quadro 1 - Categorias de análise para a produção textual

ADC (Fairclough, 2001, 2003)	GDV (Kress e van Leeuwen, 2006)	LC (Janks, 2010)
Significado Acional Gênero Textual Charge	Metafunção Representacional Estrutura Narrativa	R E D
Significado Representacional Discurso da Seca no Nordeste	Metafunção Interativa Distância Social Contato	E S E
Significado Identificacional Identidade do Nordeste	Metafunção Composicional Valor da Informação Saliência	N H O



Figura 2 - Redesenho 1

O redesenho 1, intitulado de A independência do nordestino, mostra explicitamente a capacidade do povo do Nordeste de conviver dignamente com os períodos de estiagem que assolam a região sem depender da assistência do governo, como se vê na charge seguinte. O texto dos alunos apresenta duas cenas narrativas divididas espacialmente pelo valor informacional que apresentam. Do lado esquerdo, uma mulher caminha com uma cesta em direção a

sua casa: fato corriqueiro e com o qual a maioria dos leitores já está familiarizada. Do lado direito, em primeiro plano, aparece a informação-chave, aquela que fará toda a diferença no contexto visual: um homem retira água de um poço bem próximo à residência (sim, é possível ter água no semiárido). Essa imagem desmistifica a ideia de que o nordestino sofre o ano inteiro com problemas hídricos e depende de assistencialismo governamental.



Além disso, no centro da composição multimodal, há um cercado com animais e, abaixo da janela da casa, há um jardim bem cuidado – contrapondo-se ao gado morto e à plantação ressecada normalmente presentes em charges sobre a seca – informações acessórias que reforçam as potencialidades da região como um “espaço onde é possível construir ou resgatar relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, com base no tripé da sustentabilidade ambiental, da qualidade de vida das famílias sertanejas e do incentivo às atividades econômicas apropriadas” (SILVA, 2003, p. 376).

Importante destacar, no texto, a presença de elementos que identificam o nordestino no contexto da seca, tais como: o chapéu do participante masculino, o cacto e o sol forte cuja intensidade é representada por suas rajadas e pela sombra dos participantes da narrativa. A coerência entre os itens lexicais e imagéticos do redesenho 1 colaborou para que os discentes desocultassem as crenças difundidas pela mídia de que a seca é responsável pelo subdesenvolvimento do Nordeste e, por conseguinte, contribuiu com o processo de transformação identitária do nordestino (HALL, 2015).

Desse modo, práticas de letramento realizadas por meio de discursos que abordam relações de poder reiteram a educação crítica, de Freire (1979, p. 42), para quem “os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal [...]”.



Figura 3 - Redesenho 2

Já o redesenho 2, adjetivado com cores quentes, expressa a predisposição para o trabalho que caracteriza os nordestinos e mostra que, independente das intempéries climáticas, nem todos se sujeitam aos programas emergenciais públicos, nem dependem das promessas políticas feitas a cada período eleitoral, como retrata a charge ao lado.

Em primeiro plano e à direita, na composição dos discentes, aparece um nordestino vendendo água na beira da estrada como tema da imagem. Ao declarar “Mais um dia de trabalho”, o participante comunica ao leitor que se trata de sua rotina diária. Nessa construção, o advérbio “mais” intensifica a ação praticada diariamente pelo dizente da narrativa.

Podemos inferir, a partir da vestimenta do personagem (tênis, bermuda, camisa, relógio, cordão, óculos e o tradicional chapéu sertanejo), que o ofício de vendedor ambulante não o inferioriza financeiramente perante nenhum outro cidadão porque lhe permite manter certo padrão de vida, fato comprovado pela presença do logotipo de uma empresa líder no mercado esportivo nas suas roupas.

Nessa situação, o sol também aparece como uma peça fundamental para o empoderamento do sujeito; pois, à proporção que o astro-rei se revela mais impiedoso, mais pessoas sentem sede e necessidade de consumir água e, como resultado, mais lucro para o vendedor. Assim, o sol é sinônimo de riqueza, diferentemente da ideia de atraso e impotência do nordestino em períodos de seca. Elementos como a estrada, o carro e a construção luxuosa que aparece em segundo plano quebram o círculo vicioso da pobreza e acentuam a capacidade empreendedora e o desenvolvimento socioeconômico da região Nordeste.

Importante também destacar, no redesenho 2, a presença do urubu: ave carniceira associada a restos orgânicos em putrefação, o que pode lembrar o gado morto em momentos de estiagem, outro item constante nas charges, porém inexistente na situação atual da região. Devido ao seu alto nível de

adaptação às secas, mais uma vez, o cacto é pintado no texto multimodal como um dos fatores marcantes da paisagem do semiárido assim como o nordestino que, parafraseando Euclides da Cunha, é, antes de tudo, um forte.



Figura 4 - Redesenho 3

Desconstruindo a imagem de ignorância da charge ao lado, o redesenho 3 apresenta seu tema embasado no discurso da educação crítica como recurso capaz de desnaturalizar ideologias e promover mudanças efetivas na realidade do Nordeste.

A composição textual apresenta três cenas narrativas pinceladas em cores alegres que simbolizam uma tranquila convivência dos nordestinos com as cactáceas e o sol rigoroso do sertão. A primeira traz uma das paixões dos brasileiros, o futebol, que além de ser uma brincadeira extremamente comum para crianças, é

um grande sonho dos meninos que vivem em todas as regiões do país. Os garotos jogando bola (um deles com chapéu de nordestino) representam um momento de lazer possível mesmo diante de um sol intenso.

Já o segundo episódio, que compõe as informações novas da imagem, mostra uma menina brincando de Amarelinha, cujo percurso objetiva chegar figurativamente ao céu, parte do trajeto que, nesse caso, equivale a um “país com igualdade”. A cena três pode ser considerada a mais importante do texto, pois reproduz um evento de letramento em sala de aula o qual pode levar os estudantes à conscientização e à crítica, meios pelos quais se atingiria o propósito da garotinha do caso anterior: igualdade.

O nome da escola, São Sebastião, reflete a crença dos nordestinos em uma força divina capaz de livrar-lhes das situações mais adversas; no entanto, nem só de religiosidade vive o morador do semiárido que compreende o Direito, uma ciência humana, como uma porta de acesso à transformação social. Tal associação ocorre devido ao diálogo entre a professora e um dos alunos da sala: “O que você quer ser quando crescer?”, “Quero ser advogado para defender o Ceará do preconceito”.

Em qualquer região do Brasil, crianças brincam, sonham com o futuro, estudam, podem concretizar seus objetivos e superar preconceitos hegemonicamente naturalizados uma vez que textos e práticas discursivas variadas auxiliam “estudantes a reescrever a si mesmos e suas situações locais ajudando-os a apresentar problemas e a atuar, frequentemente em pequena escala, para tornar o mundo um lugar mais justo” (JANKS, 2010, p. 19).





Figura 5 - Redesenho 4

Por último, o redesenho 4 enfatiza a superação do povo nordestino contra o discurso da penúria, analfabetismo, dependência e migração, esta é destaque na charge seguinte. A posição alcançada pelo participante principal da narrativa sustenta a ideia de enraizamento e construção da identidade do sujeito que não se subordinou às condições socioeconômicas e/ou ambientais da região.

Novamente, a terra rachada, o intenso sol e os cactos emolduram a imagem em tons fortes para que o leitor reconheça o ambiente sobre o qual se fala: o Nordeste. A presença das gaiotas pode nos remeter à liberdade que o nordestino, assim como o morador de qualquer outra região, possui para escolher o próprio futuro, e lutar por ele, apesar das dificuldades que aparecem no caminho.

Os enunciados iniciais do diálogo entre os personagens feminino e masculino (“Bom dia, dr. Chico” / “Bom dia, dona Maria) mostram uma situação rotineira de cordialidade entre as pessoas e reforçam a simplicidade destas pela utilização de nomes bastante comuns: Chico (Francisco) e Maria. A esse respeito, Resende e Ramalho (2014) apontam que a utilização de substantivos próprios torna-se ponto de identificação para o leitor e, de certo modo, significa uma valorização dos personagens nomeados.

Em seguida, ao exclamar “Quem diria o sr. Médico!”, D. Maria colabora com o estereótipo de imutabilidade social imposto ao nordestino pelos

meios de comunicação em geral. A expressão “quem diria” comprova que o significado e a seleção dos vocábulos são construídos socialmente e podem ser investidos de ideologia; pois, para Fairclough (2001, p. 105), “as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia”.

Por outro lado, ao declarar “Pois é, e não foi fácil.”, Dr. Chico confirma que alcançar uma posição favorável na sociedade, como a profissão de médico, é algo concreto, apesar de muitas vezes ser considerado impossível para quem vive em regiões desprestigiadas como o Nordeste brasileiro. Nessa construção linguística, a conjunção “e”, normalmente aditiva, caracteriza-se como adversativa e reforça a ideia de dificuldade (porém não de invariabilidade) encontrada pelos nordestinos.

A figura do Dr. Chico, no lado direito da imagem, associada ao hospital em destaque, local de trabalho do médico, compõem a informação central do texto e sugerem que condicionar os nordestinos a uma situação de eterna miséria devido ao problema da seca é fruto, como sugere Freire (1987) de uma consciência alienada que freia as possibilidades de êxito do sujeito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, ao avaliar a relação significativa e complementar entre os elementos verbais e não verbais que compuseram os quatro redesenhos, constatamos a assimilação, por parte dos alunos, de que a problemática da seca é mais uma questão política que um desastre ambiental. Por isso, a convivência com qualidade de vida no Nordeste envolve “a percepção da complexidade e requer uma abordagem sistêmica do semiárido brasileiro possibilitando a compreensão das dimensões geofísica, social, econômica, política e cultural” (SILVA, 2003, p. 378).

Outra característica comum aos redesenhos contrapõe-se à ideia de migração e desmistifica a imagem de expulsão constantemente relacionada ao nordestino, a qual o coloca na posição de vítima,

incapaz de reagir às imposições históricas e estruturais da região. Nesse sentido, as reconstruções textuais empoderaram o sujeito mostrando-lhe perspectivas de transformação da terra e do homem para uma vida melhor.

Segundo Janks (2010), trabalhar com os alunos a desconstrução de textos é examinar os efeitos políticos produzidos por palavras e imagens selecionadas propositadamente para alcançar determinados sentidos. Além disso, é necessário identificar possíveis silêncios no texto, criticar os valores que lhes sustentam e revelar os pressupostos subjacentes.

Enfatizamos, também, que práticas de letramento engajadas em lutas por mudanças sociais conscientizam os usuários da língua a utilizarem criticamente textos verbais e não verbais em seu cotidiano, visto que, segundo Fairclough (2001, p. 75), “o caráter do poder nas sociedades modernas está ligado aos problemas de controle das populações”, e intrinsecamente relacionado ao discurso. Portanto, como educadores, trabalhe-mos, em sala de aula, com os mais variados textos, seus discursos e semioses, para intervir no letramento crítico dos jovens de modo exitoso.

i) Recorte da dissertação de mestrado intitulada “A reconstrução identitária do nordestino a partir de charges sobre a seca: uma prática de letramento multimodal crítico na aula de língua materna”.

ii) Apoiando-se em Gramsci (1999), De Jesus (1989, p. 33) defende que o objetivo da hegemonia é “dominar sem violência, mas pelo consenso nos campos político, cultural, moral e até linguístico”.

iii) As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117, grifos nossos).

iv) Empoderamento, do inglês empowerment, é um termo amplamente utilizado na Educação e nas Ciências Sociais que deriva das ideias de reflexão, ação e libertação dos homens na obra de Freire.

v) Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2015/09/charge-do-dia-novo-carro-pipa.html>>. Acesso em: set. 2015.

vi) Disponível em: <<https://dialogospoliticos.wordpress.com/2012/11/07/175-municipios-do-ceara-estao-em-situacao-de-emergencia-por-causa-da-seca/>>. Acesso em: set. 2015.

vii) Disponível em: <<http://paduacampos.com.br/2012/2013/03/19/charge-com-a-seca/>>. Acesso em: set. 2015.

viii) Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2015/09/charge-do-dia-triste-partida.html>>. Acesso em: set. 2015.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. R. A. Por uma prática de letramento crítico: leitura e produção escrita para a mudança social. In: CARVALHO, A. M. de; TAVARES, L. H. M. da C; SILVA, M. B. da. (Org.). **De linguagem e de sentidos**. Mossoró: Edições UERN, 2015, v. 1, p. 50-60.

BRANDÃO, C. R. Paulo Freire, **educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

DE JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. de Jefherson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social**. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz T. Silva e Guacira L. Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functiona grammar**. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.

JANKS, H. **Literacy and power**. Routledge: New York, London, 2010.

_____. The importance of critical literacy. In: English Teaching: Practice and Critique, v.11, n. 1, p. 150-163, may. 2012. Disponível em: < <http://hilaryjanks.co.za/wp-content/uploads/2015/01/importance-of-cl-etpc.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LIMA, M. C. Discursos sobre gênero e identidade. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos**: abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. In: D.E.L.T.A. São Paulo, Educ., v.21, n. especial, p.1-9, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002>. Acesso em: dez. 2015.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, R. M. A. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido. In: Sociedade e Estado, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 361-385, jan./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/se/v18n1-2/v18n1a16.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: Magalhães, I. (org.). **Discursos e Práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.

Educação Ambiental na Disciplina de Geografia: Um Estudo nas Escolas da Rede Pública Estadual na Cidade de Sobral – CE

Maria do Livramento de Carvalho Macedo Luna¹

Resumo

O presente estudo trata do ensino em Educação Ambiental na disciplina de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental em 11 escolas públicas estaduais na cidade de Sobral, Ceará. A pesquisa investiga se, de fato, há inserção da Educação Ambiental como tema transversal nessa disciplina, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foram informantes desse estudo 11 diretores, 11 coordenadores pedagógicos, 11 professores de geografia do 9º ano e 369 alunos de 11 turmas de 9º ano. Como instrumentos de coleta, foram utilizados questionários mistos para diretores, coordenadores pedagógicos e professores; e questionários fechados para alunos. Os resultados identificaram que os respondentes conhecem a temática e entendem o papel da Educação Ambiental na formação dos alunos como cidadãos e sujeitos críticos da sociedade em que estão inseridos, como também na qualidade de vida desta e de futuras gerações. Entretanto é sabido que, mesmo diante dos resultados obtidos na referida pesquisa, a Educação Ambiental, como tema transversal, ainda ocorre de forma incipiente no ambiente escolar, principalmente na sala de aula. Portanto este estudo pretende contribuir para a prática docente do ensino da Educação Ambiental na aula de geografia, tema que é parte importante da vida de todo ser humano.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino de Geografia. Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abstract: Environmental education in the discipline of geography: a study in the public schools in the city of Sobral - Ceará

The present study deals with the teaching of Environmental Education in Geography classes in the 9th grade of 11 State Schools in the city of Sobral, Ceará. The study investigates whether or not this theme is taught according to the National Curriculum Parameters (PCN). Respondents to this research were 11 principals, 11 coordinators, 11 9th grade Geography teachers and 360 9th graders from 11 different classrooms. As data collection instruments, open/closed questionnaires were used for principals, coordinators and teachers; and closed questionnaires were used for students. Data indicated that respondents are aware of the topic and understand the role of Environmental Education in the formation of students as citizens and

⁸ Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

critical individuals to the society in which they live, as well as in their quality of life and that of the next generations. Although, it is known that despite the results obtained with this research, the Environmental Education, as a transversal theme, still occurs incipiently in the school environment, particularly, in classroom. Therefore, this study aims at contributing to the teaching practice of Environmental Education in geography classes, which is an important part of the life of every human being.

Keywords: Environmental Education, Teaching of Geography, National Curriculum Parameters.

Resumen: Educación ambiental en la disciplina de geografía: un estudio en las escuelas de la red pública estatal en la ciudad de Sobral – Ceará

El presente estudio trata de la enseñanza en Educación Ambiental en la disciplina de Geografía del 9º año de la Enseñanza Fundamental en 11 escuelas públicas estatales en la ciudad de Sobral, Ceará. La investigación investiga si, de hecho, hay inserción de la Educación Ambiental como tema transversal en esa disciplina, conforme a los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN). En el caso de los profesores de geografía del 9º año y 369 alumnos de 11 clases de 9º año, fueron informantes de este estudio 11 directores, 11 coordinadores pedagógicos, 11 profesores de geografía del 9º año y 369 alumnos. Como instrumentos de recolección, se utilizaron cuestionarios mixtos para directores, coordinadores pedagógicos y profesores; y cuestionarios cerrados para alumnos. Los resultados identificaron que los encuestados conocen la temática y entienden el papel de la Educación Ambiental en la formación de los alumnos como ciudadanos y sujetos críticos de la sociedad en que están insertados, como también en la calidad de vida de ésta y de futuras generaciones. Sin embargo, es sabido que, incluso ante los resultados obtenidos en la referida investigación, la Educación Ambiental, como tema transversal, aún ocurre de forma incipiente en el ambiente escolar, principalmente en el aula. Por lo tanto este estudio pretende contribuir a la práctica docente de la enseñanza de la Educación Ambiental en la clase de geografía, tema que es parte importante de la vida de todo ser humano.

Palavras-chave: Educación Ambiental. Enseñanza de Geografía. Parámetros Curriculares Nacionales.

1. INTRODUÇÃO

As questões ambientais fazem parte do cotidiano de educadores e educandos e nessa perspectiva faz-se necessário trabalhar a formação dos alunos para que sejam verdadeiros cidadãos conscientes e aptos a vivenciar e atuar na realidade socioambiental de forma comprometida com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade de modo geral.

A Educação Ambiental (EA), na contemporaneidade, adquiriu importância fundamental para a construção e manutenção de uma sociedade mais consciente e sustentável e a escola é o local que pode proporcionar parte da formação de adolescentes, buscando, através do ensino-aprendizagem, construir e difundir tais princípios.

A disciplina de Geografia é uma área do conhecimento que se faz presente na escola, fazendo o aluno entender as questões socioambientais existentes em seu cotidiano, tratando de questões política, econômica, social, cultural existente na vida do ser humano. Neste contexto possibilita que o aluno perceba as relações entre sociedade e natureza e sua participação no processo de construção do espaço geográfico.

O objetivo da pesquisa é investigar se há ou não a inserção da Educação Ambiental nas aulas de Geografia do 9º ano do ensino fundamental (e se não, por que), analisar a proposta curricular da escola com relação à temática da Educação Ambiental, saber a qualificação e o papel do professor de Geografia do 9º ano referente às questões socioambientais, verificar os materiais existentes na escola enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) para trabalhar a temática na escola e pesquisar as práticas docentes dentro e fora da sala de aula.

A EA é um tema bastante relevante, quando trata de estudar os problemas ambientais que ocorrem na atualidade. É um assunto polêmico e discutido há cerca de 30 anos de forma ampla na sociedade contemporânea, mas pouco trabalhada nas instituições educacionais.

Desta forma, este estudo pretende corroborar com as políticas públicas educacionais, cujo compromisso é desenvolver, através da prática educativa, a construção da cidadania voltada para uma compreensão da realidade socioambiental vivenciada pela sociedade atual.

Nesse sentido, este estudo está dividido em quatro itens. O primeiro capítulo aborda o referencial teórico, o segundo trata da metodologia e o terceiro a análise dos resultados e o quarto traz as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As preocupações com o meio ambiente surgiram com maior força na década de 1960, com a publicação do livro *Primavera Silenciosa*, escrito pela escritora americana Rachel Carson, que denunciava o abuso do dicloro-difenil-tricloroetano (DDT), usado para combater pragas existentes em lavouras. Este pesticida contaminou ao longo dos anos em que foi utilizado, plantas, animais e até o próprio homem. As informações sobre a degradação do Planeta Terra contidas neste livro serviram de alerta para a humanidade.

Assim, nesse momento, o meio ambiente começou a ser visto de forma diferente. Surgem os ambientalistas, os movimentos sociais e as organizações não governamentais (ONGs). Começa uma luta ecológica em defesa da natureza, mas neste primeiro momento, essa luta passa por sérias dificuldades, pois o poder político e econômico existente é que estabelece as regras do jogo. É muito mais frequente vencer os interesses econômicos de cada nação, especialmente as poderosas.

Os movimentos sociais foram abrindo caminhos para o surgimento das conferências nacionais e internacionais. A I Conferência das Nações Unidas sobre o meio Ambiente Humano em Estocolmo (Suécia) foi realizada no ano de 1972, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorreu no Rio de Janeiro (Brasil), em 1992, a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo (África do Sul), no ano de 2002 e a Rio + 20 no ano de 2012.

Como resultado de todos esses movimentos e discussões em prol do meio ambiente no mundo, teve como resultado a inserção da EA no processo educacional, que cumpre na atualidade um papel bastante relevante não só na comunidade escolar, mas na sociedade de modo geral.

Vale ressaltar que a EA foi tema de debates nas conferências ocorridas em Estocolmo, na Suécia em 1972 e na Conferência Rio-92.

Pela descrição que Dias (2004) faz sobre a inserção da EA nas universidades e escolas de 1º e 2º graus enfatizando a ecologia, vem comungar com o pensamento de Carvalho quando ela comenta:

Que a EA é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. É em um segundo momento que a EA vai se transformando em uma proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes (CARVALHO, 2008, p. 51-52).

2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Ambiental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental do terceiro e quarto ciclos foram elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) pertencente ao Ministério de Educação e Desporto (MEC). Foi publicado no ano de 1998 e é considerado um documento extenso que propõe a reorientação curricular para as séries finais do ensino fundamental.

Em termos gerais, os PCNs oferecem subsídios ao trabalho escolar utilizando, para tanto, as áreas do conhecimento como: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, Ciências Naturais, Matemática, Geografia, e História. Além das áreas curriculares foram inseridos outros temas vivenciados pela sociedade, como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

No segundo mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1994 a 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) construiu o projeto Parâmetros Curriculares Nacionais que ficou conhecido como PCN para a escola fundamental. Nos PCNs, o meio ambiente foi considerado um tema transversal (REIGOTA, 2009, p. 41).

Esta transversalidade permite de forma interdisciplinar um entendimento sobre o meio ambiente, representado pela escola, pela rua, pelo bairro, pela cidade e, por conseguinte, por todo o Planeta Terra.

Os temas transversais surgiram e foram inseridos no contexto educativo. São eixos temáticos que abordam questões de ordem social enfrentados pela sociedade contemporânea, e que segundo os PCNs, devem ser trabalhados no ensino fundamental (EF) com o objetivo de desenvolver no aluno sua plena consciência para a necessidade de proteger o meio ambiente.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Geografia no Ensino Fundamental

A Geografia é uma área do conhecimento que se faz presente na escola, fazendo o aluno entender as questões socioambientais existentes em seu cotidiano. Essa disciplina trata da questão política, econômica, social, cultural existente na vida do ser humano.

A Geografia, na proposta dos PCNs, “visa à ampliação das capacidades dos alunos, do ensino fundamental, de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (BRASIL, 2001, p. 99). Desta forma,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia fundamentam-se numa abordagem teórica e metodológica que procura contemplar os principais avanços que ocorreram no interior dessa disciplina. Entre eles, destacam-se as contribuições dadas pela fenomenologia no surgimento de novas correntes teóricas do pensamento geográfico, as quais se convencionou chamar de Geografia Humanista e Geografia da Percepção. Sem abandonar as contribuições da Geografia Tradicional, de cunho

positivista, ou da Geografia Crítica, alicerçada no pensamento marxista, essas novas “geografias” permitem que os professores trabalhem as dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele (BRASIL, 1998, p. 61).

Em resumo, a disciplina de Geografia nos dias atuais tem uma proposta pedagógica renovada. Contribui para que o aluno de forma autônoma possa desenvolver sua cidadania.

Nesta perspectiva, a Geografia deve ser trabalhada pelo professor por meio da utilização de diferentes linguagens que favoreça ao aluno produzir e expressar ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo.

3 METODOLOGIA

É oportuno mencionar que a pesquisa para este estudo classifica-se como uma pesquisa do tipo bibliográfica, de campo com caráter exploratório e abordagem quantiqualitativa.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2007) afirma que esse tipo de pesquisa utiliza a fundamentação teórica dos diversos autores sobre determinados assuntos contidos principalmente em livros e artigos.

Mediante a obtenção dos conhecimentos bibliográficos, foi possível a realização da pesquisa de campo que é definida por Marconi e Lakatos (2011) como uma pesquisa que tem como objetivo obter informações sobre um determinado problema “para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (2011, p. 169).

Já o caráter exploratório presente na pesquisa favoreceu a descoberta de um determinado problema em estudo. “Constitui, portanto, uma etapa cujo objetivo é o de descobrir o que as variáveis significativas parecem ser na situação e que tipos de instrumentos podem ser usados para obter as medidas necessárias ao estudo final” (GIL, 2007, p. 130). Sendo assim, a pesquisa de caráter

exploratório favorece a concretização do levantamento de informações e do campo de trabalho.

Nesse sentido, o estudo realizado mediante a pesquisa de campo utilizou, para a coleta de dados, questionários mistos e fechados. De acordo com Martins (2008), a utilização de questionários faz-se necessário no intuito de se obter os dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas.

Na pesquisa foram utilizadas abordagens quantiqualitativas. Quantitativa por ter realizado questionários mistos e fechados, para a obtenção da coleta de dados, e qualitativa por favorecer a análise e a interpretação desses referidos dados.

3.1 Procedimentos da pesquisa

Para a concretização da parte empírica da pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos: elaboração dos instrumentos para coleta de dados, contato direto com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas no intuito de agendar a disponibilidade dos informantes para a realização da pesquisa, aplicação dos questionários e a tabulação dos dados.

A pesquisa de campo foi realizada em 11 escolas da rede pública estadual de ensino na cidade de Sobral-CE. Para a investigação e exploração do estudo tivemos como informantes 1 diretor de cada escola totalizando 11 diretores, 1 coordenador pedagógico de cada escola totalizando 11 coordenadores pedagógicos, 1 professor de Geografia do 9º ano de cada escola totalizando 11 professores de Geografia, 1 turma do 9º ano do ensino fundamental de cada escola totalizando 11 turmas com 369 alunos. O quadro abaixo mostra a quantidade de diretores, coordenadores pedagógicos, professores de Geografia do 9º ano e alunos do 9º ano do ensino fundamental presentes no dia da aplicação do questionário.

Quadro 1 - Quantidade de diretores, coordenadores pedagógicos, professores de Geografia do 9º ano e alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Escolas	Diretores	Coordenado	Professor	Alunos
E Rouxinol	1	1	1	23
E Bem Te Vi	1	1	1	38
E Tico-tico	1	1	1	37
E Coruja	1	1	1	27
E Arara	1	1	1	36
E Gavião	1	1	1	33
E Beija-flor	1	1	1	31
E Garça	1	1	1	34
E Pintassilgo	1	1	1	37
E Tucano	1	1	1	34
E Xexéu	1	1	1	39
Total	11	11	11	369

Fonte: Elaboração própria

Percebemos no quadro acima que os nomes das escolas estão codificadas por nomes de animais da fauna brasileira. Esse critério foi adotado para preservar o sigilo de todos os que trabalham e estudam nas referidas escolas em estudo. A sigla EEFM utilizada no quadro 1, significa Escola do Ensino Fundamental e Médio, mas utilizou-se somente a letra E de escola.

Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos como questionários mistos para diretores, coordenadores pedagógicos e professores de Geografia do 9º ano e questionários fechados para os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Foram estruturados três questionários: o primeiro destinado aos diretores e coordenadores pedagógicos com questões semelhantes, para os professores de Geografia foi elaborado um outro questionário, com algumas questões semelhantes ao dos diretores e coordenadores pedagógicos e o terceiro questionário foi para os alunos do 9º ano.

Vale ressaltar que os questionários foram elaborados por partes. A parte I referindo-se à identificação dos informantes, a parte II retratando perguntas sobre a Educação Ambiental e a parte III sobre a disciplina de Geografia. Os questionários dos professores e alunos continha a parte IV, relacionada à aula de campo.

Neste contexto, percebemos a importância das escolas da rede pública estadual na cidade de Sobral-CE para a concretização da pesquisa. É oportuno mencionar que, atualmente, na cidade de Sobral existem 14 escolas públicas estaduais, sendo 11 Escolas Regulares, 1 Escola Profissional, 1 Escola de Jovens e Adultos e uma Escola Especial.

Nesta perspectiva optamos por trabalhar somente com as escolas regulares por ser um universo maior, oportunizando maior veracidade à pesquisa. As 11 escolas regulares possuem o nível de ensino fundamental e médio, dessa forma escolhemos o ensino fundamental por a Educação Ambiental estar inserida segunda as bases legais (LDB, PCNs) no referido nível de ensino. O critério adotado pela escolha do 9º ano foi exclusivamente por ser o último ano do ensino fundamental. A opção em aplicar os instrumentos da pesquisa com os professores de Geografia do 9º ano foi pelo fato da pesquisadora ser graduada em Geografia.

4. RESULTADOS

4.1 Análise quantitativa dos diretores, coordenadores, professores e alunos

Damos início à análise dos dados retomando os objetivos propostos no estudo, no intuito de

forneceremos respostas de forma o mais satisfatória possível em relação aos resultados obtidos nos questionários aplicados aos diretores, coordenadores pedagógicos, professores de Geografia do 9º ano e alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual na cidade de Sobral-CE.

4.1.1 Análise da Parte I do questionário

Quanto à formação acadêmica dos diretores que participaram da pesquisa, podemos identificar que dentre as graduações, Pedagogia é o curso mais recorrente, com 36,36%, seguido pelo curso de História, com 18,18%. Dentre os coordenadores pedagógicos verificamos maior relevância no curso de Pedagogia, com 36,36%, e do curso de Matemática com 27,26%. Em relação à formação acadêmica dos professores de Geografia do 9º ano das escolas pesquisadas revelam que 54,55% são graduados em Geografia, 27,26% em Estudos Sociais e 18,19% em Filosofia.

Quando nos referimos ao suporte pedagógico à docência, profissionais da educação como, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, devem “ser formados em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, e devem ter no mínimo dois anos de experiência prévia na docência [Resolução 24 3/97 da CEB/CNE]” (ABREU, 2001, p. 19).

É preciso entender que a formação de diretores, coordenadores pedagógicos, dentre outros gestores escolares “deve ser marcada por sólidos conhecimentos na área da educação e da gestão, pois, ao mesmo tempo em que exerce essa atividade, o faz ambiente escolar e com uma intencionalidade educacional” (SANTOS; GUISELINI e MARQUES, 2003, p. 130).

Analisando o nível de formação em relação à Licenciatura e Bacharelado, verificamos que 81,9% dos diretores participantes da pesquisa possuem licenciatura, seguidos de 18,18% em Bacharelado. Para tanto, constatamos que, 100% dos coordenadores pedagógicos e dos professores de Geografia do 9º ano possuem Licenciatura.

Observou-se que 100% dos diretores possuem especialização. Enfatizamos que 36,36% têm especialização em gestão escolar, seguido de 27,27% em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. Constatamos também que 100% dos coordenadores pedagógicos têm especialização, sendo que, 27,27% são especialistas em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio e gestão escolar. Sobre os professores, 45,43% dos professores de Geografia só têm graduação, já 45,43% têm especialização e 9,1% ainda está cursando a especialização.

Em relação a mestrado, apenas 18,1% dos diretores afirmaram possuir, nenhum coordenador e nenhum professor possui mestrado. Ressaltamos que apenas um diretor possui mestrado, um está cursando, e que apenas dois coordenadores pedagógicos estão cursando. De acordo com o Art. 66 contido na LDB, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (SILVEIRA, 2002, p. 65).

Diante desses resultados, podemos concluir que no Brasil, a maioria dos educadores de um modo geral, não tem oportunidades de cursar um mestrado ou doutorado, desta forma o resultado da pesquisa mostra a falta de políticas públicas em relação à oferta dos referidos cursos de pós-graduação.

Em suma, as respostas relevantes analisadas na parte I em relação à identificação dos informantes (diretores, coordenadores pedagógicos e professores), confirmam que a maioria é do sexo feminino, que a Pedagogia é a principal área de graduação para diretores e coordenadores, e Geografia para os professores, a maioria possui especialização em Metodologia do ensino fundamental e médio e gestão escolar, passaram por processo seletivo e estão no cargo há menos de 5 anos.

4.1.2 Análise da Parte II do questionário

A parte II do questionário teve o intuito de viabilizar as respostas sobre a importância da Educação Ambiental na escola.

Percebemos diante dos resultados obtidos na pesquisa de campo, que 100% dos diretores e coordenadores pedagógicos afirmaram que a EA é um tema de grande relevância a ser trabalhado na escola. De acordo com Brasil, trabalhar com a temática ambiental na escola significa contribuir na

formação cidadã do aluno, tornando-o consciente e apto “a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (1998, p. 187). Podemos dizer que a questão ambiental, ainda é nos dias atuais um grande desafio para o sistema educacional.

Quadro 2. Algumas justificativas dos diretores e coordenadores pedagógicos em relação à inserção da Educação Ambiental na escola.

Diretores	Coordenadores Pedagógicos
<p>1. Sim, acredito que os alunos devem ter consciência da real situação do planeta, porque conhecendo os problemas da destruição humana, eles poderão se envolver nos movimentos e ações de combate e proteção.</p> <p>2. Sim, conscientizar os alunos da importância do meio ambiente para nossas vidas.</p> <p>3. Sim, a educação ambiental na escola é de grande relevância por se tratar de “vida”, de responsabilidade social, de cidadania.</p>	<p>1. Sim, a educação ambiental é de fundamental importância na escola, pois desenvolve a necessária visão de sustentabilidade e respeito à natureza.</p> <p>2. Sim, a propósito seria formar cidadãos voltados para a conservação do meio ambiente, com o objetivo final de minimizar o problema efeito estufa.</p> <p>3. Sim, conscientização dos profissionais da educação.</p>

Fonte: Elaboração própria

Acerca de leituras sobre EA, 54,54% dos diretores afirmam fazer, enquanto que a porcentagem dos coordenadores que não fazem a mesma leitura é de 57,43%, já 90,91% dos professores declararam fazer leituras sobre a temática ambiental. As respectivas respostas revelam que os educadores de um modo geral não têm hábito de leitura sobre essa temática.

Ressaltamos acerca da investigação, que 45,44% dos diretores participaram de alguma formação continuada. Em relação aos coordenadores pedagógicos só 36,35% responderam que já participaram de alguma formação sobre EA, no entanto 63,65% deixaram claro que nunca foram indicados pela escola para fazer qualquer tipo de formação sobre EA. Acerca dos professores, 63,64% disseram que já participaram de formação continuada.

A formação continuada deve ser permanente na vida do educador, no intuito de melhorar sua prática pedagógica, visando, dessa forma, o seu aperfeiçoamento profissional.

90,90% dos diretores afirmam que a escola contempla a EA no plano curricular, seguido de

81,82% referente às respostas dos coordenadores pedagógicos. Nesta perspectiva, Libâneo (2003, p.141) afirma que “o currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. [...] é um nível de planejamento entre o projeto pedagógico e a ação prática”. Vale ressaltar que a EA não é uma disciplina, mas sim um tema transversal, dessa forma sua inserção no plano curricular deixa a desejar.

A maioria dos diretores e coordenadores pedagógicos e professores afirmou que a escola trabalha a questão ambiental de forma interdisciplinar. De acordo com Guimarães (2007, p. 83), “o fato de a EA se voltar para o interdisciplinar decorre da compreensão de que o meio ambiente é um todo complexo, com partes interdependentes e interativas em uma concepção sistêmica”.

De acordo com as respostas dos diretores, verificamos que 100% afirmam que incentivam o trabalho do professor em relação à EA. Neste contexto, 90,90% dos coordenadores pedagógicos confirmam que incentivam o professor a trabalhar a temática ambiental na escola.

Conforme os dados, 81,82% dos professores têm conhecimentos sobre os temas transversais, 90,91% dos diretores têm algum conhecimento e 100% dos coordenadores pedagógicos possuem conhecimento sobre o referido tema. De acordo com Segura (2001), ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual são os cinco Temas Transversais de urgência social apresentados pelos PCNs e devem ser trabalhados na escola.

90,90% dos diretores e coordenadores pedagógicos e 72,73% dos professores afirmaram que as escolas desenvolvem projetos em Educação Ambiental. Nesta perspectiva, é importante que gestores, professores, desenvolvam projetos, planejem atividades com intenção de facilitar maior consciência ambiental na comunidade escolar.

Em relação às respostas dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, podemos dizer que a maioria afirmou trabalhar atividades/projetos na escola abordando temas como, água, reciclagem e arborização.

Neste sentido, Segura (2001, p. 58) afirma que o desenvolvimento de projetos na escola é em todos os aspectos “enriquecedor porque, [...] articula metas, propõe estratégias, cria possibilidades de inserção da escola na comunidade e de cruzamento do conhecimento com a realidade numa dinâmica criativa”.

Tanto os diretores como os coordenadores pedagógicos afirmam com um mesmo percentual de 54,53% que verbas públicas chegam às escolas para o desenvolvimento de atividades e projetos em EA. Geralmente essas verbas são advindas do MEC ou de outros órgãos públicos (estados, municípios) e estão sempre associadas à realização das Conferências Internacionais que acontecem em prol do meio ambiente, da Educação Ambiental, como a Rio-92, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio + 20). Vale ressaltar que nesses eventos internacionais surgem documentos contendo metas a serem desenvolvidas e concretizadas nas escolas, e para tanto as verbas são necessárias para que projetos e atividades na área de EA sejam trabalhados. Nesta perspectiva

podemos enfatizar que, em parceria com a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, a Subcomissão Especial, a Rio + 20, entregou no dia 19 do mês de junho, na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, um documento contendo 10 metas para serem desenvolvidas de forma sustentável na área de Educação Ambiental.

Constatou-se que 81,82% dos diretores, coordenadores pedagógicos afirmam ter nas escolas materiais didáticos relacionados à EA. “Os recursos didáticos desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos numa proposta global de trabalho” (BRASIL, 1998, p. 96).

Dentre os materiais didáticos relacionados à EA, foram destacados como de uso pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, mini-laboratório de reciclagem, coleções de livros, DVDs, revistas. Neste contexto, os materiais didáticos têm a função de melhorar a prática pedagógica do professor, ou seja, melhorar o aprendizado do aluno.

Percebemos diante dos resultados, que, diretores, coordenadores pedagógicos realizaram em suas escolas a I, II, e III Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente. A realização das conferências nas escolas tem o objetivo de envolver gestores, professores, funcionários, alunos e comunidade, “para discutir, levantando problemas locais e propondo ações para enfrentá-los” (BRASIL, 2007, p. 37). Vale ressaltar, que a I Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em Brasília no ano de 2003 pelo Ministério do Meio Ambiente em parceria com o Ministério da Educação, contou com a participação de estudantes com idades de 11 a 14 anos.

Podemos dizer ainda que, a I Conferência possibilitou a concretização do programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas³⁰ “que envolveu as 16 mil escolas que participaram da I Conferência, em centenas de seminários de formação de professores em Educação Ambiental” (BRASIL, 2007, p. 7).

Percebemos, com as respostas dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores relacionadas ao cuidar bem da escola, que a realização das Conferências em prol do meio ambiente possibilitou a gestores, professores, funcionários, alunos e à comunidade a ter um novo olhar sobre as questões ambientais vigentes no mundo e no cotidiano de cada um. Ressaltamos que a função dos gestores, coordenadores e professores é incentivar a prática da EA no espaço escolar.

4.1.3 Análise da Parte III do questionário

Na parte III do questionário, diagnosticamos os conhecimentos, valorização, responsabilidade, compromisso, competências e habilidades junto aos diretores, coordenadores pedagógicos das escolas em estudo em relação à disciplina de Geografia.

100% dos diretores e coordenadores pedagógicos valorizam a disciplina de Geografia. Nesta perspectiva, entendemos que os gestores escolares devem valorizar não só a disciplina de Geografia, mas todas as Áreas do conhecimento.

Vale enfatizar que na proposta dos PCNs a Geografia “tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social” (BRASIL, 2001, p.99). Nesse contexto os gestores escolares valorizam a disciplina de Geografia, mas ressaltamos que a disciplina de Língua Portuguesa e a disciplina de Matemática continuam sendo as mais trabalhadas em sala de aula devido ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB). Essas avaliações, a nível de Brasil e Estado têm por objetivo acompanhar o desempenho escola do aluno somente nas referidas disciplinas.

100% dos diretores, 90,91% dos coordenadores pedagógicos e 90,91% dos professores afirmam que a disciplina de Geografia contempla a temática ambiental. Com esse diagnóstico, entendemos que a Geografia trabalha a questão ambiental no intuito de formar cidadão consciente, capaz de decidir e atuar na realidade socioambiental comprometendo-se com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, seja ela local ou global.

A maioria dos diretores e coordenadores pedagógicos afirmou que a escola trabalha a questão ambiental de forma interdisciplinar e 90,91% dos professores responderam que acham importante trabalhar a disciplina de Geografia de forma interdisciplinar.

4.1.4 Análise da Parte IV dos questionário dos professores

Constatou-se que 81,82% dos professores não realizam aulas de campo com os alunos. Dessa forma, Silva, citado por Oliveira et al. afirma que a aula de campo tem por objetivo complementar os conteúdos dados na sala de aula, motivando e aprofundando o relacionamento entre professor, aluno, escola e a realidade estudada. “Além disso, propicia avaliar a participação do aluno na leitura da realidade desenvolvendo o senso crítico, atitudes de responsabilidades e consciência do mundo em que vivem” (OLIVEIRA e ASSIS apud SILVA, 2009, p. 199).

100% dos professores de Geografia do 9º ano acham importante realizar aulas de campo abordando as questões geográficas e ambientais. No entanto, alegam que a maior dificuldade em realizar aulas de campo está na falta de transportes.

4.2 Análise quantitativa dos Alunos

A maioria dos alunos entrevistados das respectivas escolas em estudo têm conhecimentos sobre a temática Educação Ambiental. Já o restante dos alunos diz não saber sobre essa temática.

Para Brasil (2007), a Lei no 9.795/99 reafirma a todo cidadão brasileiro o direito à EA. Dessa forma, entendemos, que, por ser um tema transversal e não uma disciplina, a EA fica dependendo de uma adesão por parte da escola.

86,96% dos alunos das referidas escolas afirmaram que no livro do 9º de Geografia os conteúdos abordam a temática ambiental. Uma minoria, ou seja, 13,04% afirmou a não presença das questões ambientais no conteúdo de Geografia.

A maioria dos alunos afirma que em suas escolas são desenvolvidos projetos e atividades em EA, indo

de encontro às respostas dadas pelos diretores, coordenadores e professores.

A maioria dos alunos também afirmou que gostam da disciplina de Geografia. Apenas numa escola os alunos afirmam não gostar da disciplina de Geografia. A maior parte dos alunos gosta de fazer aulas de campo. Apenas em uma escola constatamos que os alunos não apreciam tal atividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o que foi identificado, analisado e discutido na referida pesquisa, podemos dizer que as respostas dadas na realidade são um tanto contraditórias em relação à realidade atual das escolas. De acordo com os nossos conhecimentos de educadoras, professoras de Geografia, podemos elencar pontos que entram em discordâncias com diretores, coordenadores pedagógicos e professores em relação à inserção da Educação Ambiental na disciplina de Geografia ou em qualquer outra disciplina. Sabemos que o Tema Transversal Meio Ambiente é trabalhado nas escolas de forma pontual e que não existe uma fiscalização por parte das políticas públicas educacionais. A proposta dos temas transversais inserida nos PCNs não chega a ser discutida pelos gestores nem pelos professores em nenhum momento na escola. Quando as conferências ocorrem na escola, só participam um grupo de alunos e uns dois professores de Geografia, pois para a escola o que deve ser trabalhado com exatidão, e muito apreço, é o Português e a Matemática, que entram nas avaliações (SAEB, PROVA BRASIL, SPAECE) e trazem elevadas quantias em dinheiro para a máquina administrativa. Temos resultados de pesquisas que apontam que a Educação Ambiental vem sendo trabalhada no âmbito escolar, só que é um trabalho pontual, ou seja, na Semana do Meio Ambiente, no Dia da Biodiversidade, dia da Árvore dentre outros momentos que retratam as questões ambientais.

A escola precisa, na atual conjuntura política, econômica, social, cultural, trabalhar com responsabilidade, interesse, a Educação Ambiental de forma interdisciplinar, seja na Geografia, História,

Sociologia, Filosofia, Matemática, Português, Inglês, dentre outras disciplinas para que nós, educadores e educandos, possamos nos conscientizar sobre nossas ações e mudanças de posturas em relação ao meio ambiente, à natureza. Não podemos ficar de braços cruzados, vendo o próprio homem destruir a natureza, temos que lutar por um mundo melhor, mais justo, mais humano, com qualidade de vida para as presentes e futuras gerações.

Para isso, sabemos que a educação é o caminho ideal para tal prática pedagógica, seja em sala de aula, no pátio da escola, na quadra, nos laboratórios, nos auditórios, nas aulas de campo ou na própria comunidade local.

Em suma, podemos considerar, diante do que foi identificado, analisado e discutido, que este estudo sirva para que: as políticas públicas educacionais em relação à Educação Ambiental sejam melhor definidas no âmbito escolar; que diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos percebam a importância dessa temática em suas vidas; que os achados na respectiva pesquisa abram possibilidades para novas discussões; que os professores de Geografia valorizem a prática da Educação Ambiental em seus conteúdos, ou seja, em sala de aula, nas aulas de campo; que os gestores e os professores de Geografia reivindiquem nos planejamentos, nos momentos de estudos de áreas, nas reuniões, nas semanas pedagógicas, a inserção da Educação Ambiental em todas as disciplinas, de forma contínua, permanente, com responsabilidade e respeito.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Maria Vasques de. Como desenvolver a gestão dos servidores na escola? Brasília: CONSED, 2001
- BRASIL. (2007). Formando com-vida: comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola. 2ª. ed. Brasília.
- Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia. 3ª. ed. Brasília: MEC/FEF, 2001
- PCNs: terceiro e quarto ciclos – (5ª a 8ª Séries) apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF. 1998
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9ª. ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental**: no consenso um embate? 5ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4ª. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.
- MARCONI, Maria Andrade de. e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARTINS Junior, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de (2009). Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Jul. 2012, às 14h:25m.
- REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos; GUISELINI, Maria Elena Roberto e MARQUES, Oswaldo. (2003). A formação de professores e de gestores escolares nos cursos de pedagogia e normal superior. Dialogia, v. 2, outubro. Disponível em: <<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:TqTtLPDtObIJ:www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/848/728>>. Acesso em: 04 Ago. 2011, às 16h:56m.
- SEGURA, Denise de Souza Baena. Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume/APESP, 2001.
- SILVEIRA, José Ednardo Albuquerque Legislação e normas fundamentais dos níveis e modalidades, 2002.

Resumo

A pesquisa traz um enfoque do Programa Mais Educação em relação à questão da inclusão educacional. Tem como objetivo principal investigar o ponto de vista do público-alvo beneficiário do Programa em relação à questão da inclusão educacional. O objeto de estudo é analisado no interior da EMEIF Delma Hermínia no bairro Jangurussu, em Fortaleza, sendo ainda considerada a comunidade em seu entorno, de modo a compreender o processo de implementação do Programa na escola e as opiniões dos diversos sujeitos que interagem diretamente neste processo, a partir das narrativas dos mesmos, dentro da perspectiva metodológica de análise de conteúdo proposta por Bardin. Reflete sobre as concepções de educação integral e inclusão educacional fazendo uma interface das concepções apresentadas nos marcos legais e teóricos que fundamentam a proposta do Programa com as concepções de diversas teorias que abordam a dialética inclusão/exclusão. Trata-se, portanto, de uma pesquisa avaliativa de abordagem qualitativa, que busca contemplar as diversas facetas que perpassam o cotidiano escolar do público-alvo do programa, os alunos, de forma a compreender os sentidos e significados do referido programa para esse público, e assim confrontarmos as diferentes ideias acerca da questão da inclusão educacional, possibilitando a reflexão da mesma na perspectiva do olhar do próprio educando. Concluímos que, embora o Programa Mais Educação apresente em sua proposta pontos positivos que possam contribuir com o processo de inclusão educacional, o cotidiano do público-alvo do Programa revela facetas outras que colocam em “xeque” a proposta do Programa quanto à questão da inclusão educacional. Nossa pesquisa traz essas constatações que acabam por evidenciar o caráter compensatório do Programa.

Palavras-chave: Programa; educação integral; inclusão; e sentido.

Abstract: Evaluation of the “Mais educação” program: the issue of inclusive education

This research focus on the “MaisEducação” program relating the issues of educational inclusion. The goal is to investigate the beneficiary target’s point of view in relation to educational inclusion. The object of the study is analyzed indoors of EMEIF DelmaHermínia school, in the neighborhood of Jangurussu in Fortaleza,

and the surrounding community, in order to comprehend the process of the program implementation in school and impressions of various agents which interact directly in this process, starting from the narratives of the same, within the methodological perspective of content analysis proposed by Bardin. It reflects on the concepts of integral education and educational inclusion making an interface of the presented conceptions in the legal and theoretical marks which substantiate the proposal of the program with the concepts of various theories that approach the dialectic inclusion/exclusion. It is, therefore, an evaluative study with a qualitative approach, that seeks to contemplate the different factors pervade the daily school life of the program's beneficiary target, the students, seeking to understand the meanings of the referred program for this audience, so to confront different ideas on the issue of educational inclusion enabling the reflection of it in the perspective of the learner's own look. We conclude that although the "MaisEducação" program presents in its proposal positive aspects that can contribute to the process of educational inclusion, the daily routine of the program's beneficiary target reveals other facets that put in "check" the proposal of the program related to the issue of educational inclusion. Our study brings these observations that highlight the compensatory character of the program.

Keywords: Program; integral education; inclusion, and sense.

Resumen: Evaluación del programa "Mais Educação": la cuestión de la inclusión educativa

La encuesta se trae un foco del Programa Mais Educação em relación a cuestión de La inclusión educativa. Tiene como objetivo principal investigar el punto de vista del público objetivo Del programa em relación a cuestión educativa. El objetivo del estudio se analiza em el interior de La escuela E.M Delma Hermínia em Del barrio el Jangurussu, em ciudad de Fortaleza, y se condidera la comunidd em su entorno, del modo a comprender El proceso de implementación del programa em La escuela y las opiniones de los diversos sujetos que interactúan directamente em este proceso a partir de las narrativas de los mismos, dentro de la perspectiva metodológica de análisis Del contenido propuesta por Bardin. Refleja sobre las concepciones de educación integral e inclusión educativa haciendo una interfaz de las concepciones presentadas em los marcos legales y teóricos que fundamentan la propuesta del programa com las concepciones de diversas teorías que abordan la dialéctica inclusión/exclusión. Se trata, por lo tanto, de uma investigación evaluativa de abordaje cualitativa, que busca contemplar las diversas facetas que atraviesan el cotidiano escolar Del público objetivo del programa, los alumnos, de modo a comprender los sentidos y significados de dicho programa para esse público y así confrontar las diferentes ideas acerca de La cuestión de la inclusión educativa, possibilitando la reflexión de la misma em la perspectiva de la mirada del próprio educando. Concluimos que, aunque El programa mais educação presenta em su propuesta puntos positivos que puedan contribuir com El proceso de inclusión educativa, Del cotidiano Del público objetivo Del programa presenta facetas otras que ponen em "jeque" la propuesta del programa em cuanto la cuestión da inclusión educativa. Nuestra investigación trae esas constataciones que acaban por evidenciar Del carácter compensatório Del programa.

Palabras-claves: programa; educación integral; inclusión y sentido.

1. INTRODUÇÃO – ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS E A BUSCA POR NOVOS CONHECIMENTOS

A pesquisa surge do entrelaçamento das vivências como gestora pública e minha aprovação no Mestrado de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). A busca pelo novo e a implantação do Programa Mais Educação na escola que geria tornaram-se elementos propulsores, operando como motivadores e incentivadores na determinação das fases sucessivas que constituíram o trabalho.

Em meados de 2009, quando assumi a direção, ocorreu a necessidade de operacionalização do Programa, tendo em vista que os recursos referentes à sua implementação já constavam nas contas da escola e corriam riscos de serem devolvidos ao Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sem a devida execução, tornando obrigatório conhecer toda a estrutura e funcionamento de forma a pôr o Programa em execução.

Ao mergulhar nos fundamentos teóricos, bem como sua prática, comecei a indagar sobre a possibilidade de obter êxito com a implantação do mesmo, e a me perguntar se o Programa Mais Educação faria, de fato, uma mudança significativa na vida dos alunos.

Como estudante do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas, vislumbrei a possibilidade de fazer uma avaliação desse Programa, considerando o pioneirismo do trabalho, sua relevância social e a pertinência no âmbito da avaliação de programas e projetos federais na área da educação.

O estudo trata, portanto, de uma avaliação do Programa Mais Educação, na EM Delma Hermínia em Fortaleza, no período de 2008 a 2011, cuja avaliação partiu do ponto de vista do público-alvo atendido pelo Programa, com o intuito de compreender os sentidos e significados do referido programa para este público quanto à questão da inclusão educacional.

A questão central levantada refere-se à: qual o ponto

de vista do público-alvo do Programa Mais Educação em relação à questão da inclusão educacional?

Para proceder com o desenvolvimento da pesquisa, outros questionamentos foram determinantes, dentre estes: Qual o ponto de vista do público-alvo do Programa em relação à educação integral? Que relação esse público vê entre educação integral e inclusão educacional e entre esta e as condições de melhoria de vida dos mesmos?

O objetivo da pesquisa consiste em investigar o ponto de vista do público-alvo do Programa Mais Educação em relação à inclusão educacional.

O estudo se caracteriza por uma pesquisa avaliativa com abordagem qualitativa que enfoca a participação dos principais sujeitos para Oliveira (1977, p. 17),

As abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade, problemas e hipóteses, bem como a interação entre as variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

A metodologia pautou-se na análise de conteúdo de Bardin (1977, p 107) que é definida como:

Um conjunto de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não), que permutam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo é interfaceada com as categorias de análise subjacentes no referencial teórico da proposta do Programa Mais Educação, dentre estas educação integral e inclusão educacional sendo a primeira subsidiada por autores como Moll(2008), Coelho (2009), Cavaliere (2002), e Guará (2010), que considera a educação integral como direito da cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, focalizando especificamente a potencialidade educativa dos contextos não escolares.

1.1. Caracterização do Programa Mais Educação conceito e operacionalização

O Programa Mais Educação constitui-se em um dos Planos de Ações Articuladas (PAR), elaborado a partir do que demanda o Governo Federal, por municípios e estados, para o recebimento de transferências e assistência técnica, via Ministério da Educação e Cultura (MEC), que a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) colocou à disposição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios instrumentos para avaliação e implementação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Ele foi instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e 19, de 24 de abril de 2007, e traz expresso em seu artigo primeiro que:

O programa tem como objetivo fomentar a educação integral do ser humano, por meio da articulação de ações de projetos e de programas do gênero Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos e conteúdos educacionais.

Conforme o referido texto o discurso pauta-se na construção de uma proposta de Educação Integral compactuada com o esforço do Estado mediante a oferta de políticas redistributivas para a melhoria da educação.

O texto elaborado pelo MEC considera ainda importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprodução e a evasão escolares e cita a existência de estudos que segundo Henrique, (2001).

[...] permitem a identificação de correlação entre pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação dos ciclos intergeracionais de pobreza e revolta que não se trata de querer criminalizar ou patologizar a pobreza, mas, de construir soluções políticas e pedagógicas criativas para a promoção da inclusão educacional. (MEC, 2009 p. 12)

Neste sentido, o texto referência do Programa Mais Educação ressalta a hipótese de promoção de inclusão educacional através de uma proposta de educação integral. O texto enfatiza que

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais que dialogam com os processos escolares. O desafio que está posto, na perspectiva da educação integral, é o da articulação dos processos escolares, com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (MEC, 2009, p. 13).

É nessa perspectiva que o Programa Mais Educação se pauta no processo de construção de rede de saberes, sugerindo elaboração de propostas pedagógicas de educação por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários, através dos diversos equipamentos públicos que a comunidade dispõe.

a) Operacionalização do Programa Mais Educação

A implementação do Programa Mais Educação inicia-se pela apresentação da proposta, articulação e coordenação dos programas setoriais.

O programa conta em sua estrutura, com Comitês Metropolitanos, que agregam representantes das escolas, das secretarias de educação e da comunidade que elaboram planos de ação coletivamente. Esses comitês interrelacionam-se com a Coordenação Nacional do programa, com as escolas e as unidades executoras de cada território. (MEC, 2009, p. 27).

O programa é operacionalizado pela Secretária de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas de territórios prioritários. As atividades foram organizadas nos respectivos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso das Multimídias; Investigação no

campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/Economia Criativa (MEC, 2012, p. 5).

Conforme manual de orientação do Ministério da Educação, a educação integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação.

Cada turma deverá ser composta por 30 estudantes, que poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade.

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, de preferência, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas que estejam em conformidade com as atividades a serem ministradas. Ainda poderão desempenhar a função de monitor do programa alunos da EJA e do Ensino Médio, desde que estejam aptos à respectiva atividade a ser desenvolvida.

b) Financiamento do Programa

O montante de recursos destinados a cada escola será repassado por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para conta corrente em nome da Unidade Executora própria (UEX) representativa da unidade escolar, liberado em duas parcelas. A primeira (60%) corresponde a seis meses letivos do valor de serviços, materiais de consumo e ressarcimento dos monitores, mais de 100% dos valores dos kits (custeio e capital). A segunda parcela (40%) será referente aos quatro meses letivos restantes.

Os kits são compostos por materiais letivos pedagógicos e de apoio indicados para o desenvolvimento de cada uma das atividades do programa.

Os recursos para alimentação escolar estão garantidos pela Resolução 67 de 28 de dezembro de 2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que estabelece o valor de R\$ 0,90 (noventa centavos de real) para os estudantes participantes

do Programa Mais Educação. Os recursos serão transferidos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e as prefeituras municipais, que atenderão às escolas mediante envio de gêneros alimentícios ou repasse de recursos às Unidades Executoras, porém a liberação dos recursos está condicionada à apresentação do plano de atendimento da escola, cada escola deverá estabelecer no plano o diagnóstico da escola incluindo os índices referentes ao desempenho acadêmico dos alunos, dentre outros, tais como espaços físicos, equipamentos, questões pedagógicas e relacionadas à gestão da escola, sendo imprescindível o quantitativo de alunos que deverão ser atendidos.

As escolas têm, portanto, relativa autonomia na condução dos recursos, de forma a viabilizar o funcionamento do programa.

2. PROPOSTA CONCEITUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A proposta do programa traz diversos elementos que a identificam com a compreensão de educação integral apresentada por Guará (2010, p. 78), considerando ainda que a autora propõe discutir educação integral “ampliando a perspectiva sobre sua efetivação na escola e além dela”.

Nesse contexto, pontua que:

A educação integral, legalmente assegurada pelo paradigma da proteção integral das leis da infância e adolescência, permite pensar na exigibilidade desse direito para todas as crianças. A população mais vulnerável precisa ter acesso às políticas públicas de qualidade e às patês que acelerem sua inclusão no mundo da cidadania.

A aprendizagem é um caminho privilegiado para a inclusão social, mas precisa de uma pedagogia que numa perspectiva de equidade incorpore novas estratégias e movimentos em prol da educação integral. Desse pensamento comunga Torres (2006, p. 78), quando considera que,

A construção da oferta de educação integral implica a participação social de forma a orientar, influenciar e decidir sobre os assuntos públicos, trata-se da instituição de uma permanente mobilização para a

formação e o reconhecimento da diversidade como “patrimônio imaterial fundamental da sociedade”, incentivando a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos, que efetivam a cidadania.

O texto do Programa Mais Educação, ao fazer referência à proteção social, amplia a possibilidade de construção de uma proposta de educação integral pautada sob a égide dos direitos sociais.

Ao refletir sobre essa importância, Guará (2006, p. 97) ressalta que:

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infante-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza, vulnerabilidade e risco social, por isso se torna necessário pensarmos a educação integral conjugada com outras políticas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, a mais básica, é de uma sobrevivência digna. (grifos nossos).

Neste contexto, o texto-referência do programa esclarece que há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção série/idade e dificuldades para a permanência na escola, o que acaba contribuindo para a perpetuação dos ciclos intergeracionais de pobreza (Henrique, 2001, p. 12, citado no documento), e expõe que não seria uma questão de patologização da pobreza “mas de construção de soluções políticas e pedagógicas para combater às desigualdades sociais e promover a inclusão educacional”.

A grande questão é: como podemos promover a inclusão educacional, sendo o espaço escolar muitas vezes reprodutor dos processos de exclusão? Conforme Carvalho (2011, p. 63), “para promover a inclusão (de todos os alunos) no espaço escolar, precisamos enfrentar os mecanismos excludentes que ocorrem no seu dia a dia”. E complementa: [...] “para enfrentar esses mecanismos, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e principalmente, articulando-o com todas as políticas públicas”.

As considerações da autora nos remete pensarmos inclusão educacional em sentido amplo, de forma a

superar o conceito reducionista que concebe a inclusão somente aos portadores de deficiência. Isso implica, portanto, um desafio ainda maior de transformação do ambiente escolar num espaço de respeito às diversidades e complexidade de cada sujeito imbricado nesse espaço.

Partindo do pressuposto que sugere o texto-referência do Programa Mais Educação, trata-se de “construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional” (Série Mais Educação, MEC, 2009, p.12).

A análise da inclusão educacional enquanto categoria não se constitui tarefa fácil, pois ela é em si mesma parte de um processo complexo que se configura em vários aspectos da vida social, implicando no caráter multifacetado da inclusão e que, portanto, precisa ser entendida na complexidade de suas dimensões. Neste sentido, nossa análise se identifica com a proposta acerca da inclusão trazida por Sawaia (2011, p. 8), considerando que:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição de ordem social, desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações que se desdobram para fora do econômico. Portanto [...], o que se tem é a dialética inclusão/exclusão.

Sawaia (2011) ressalta que para tratarmos concretamente do tema da exclusão, é necessário precisar o espaço de referência que provoca a rejeição (categoria fundamental), conforme o autor, qualquer estudo sobre o tema deverá ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere.

A escola e outros espaços educativos indicados na proposta do programa, como espaço de referência e a inclusão educacional como categoria fundamental, foi analisada no âmbito desta pesquisa a partir da dialética inclusão/exclusão. Dessa forma, consideramos que a proposta de educação integral pautada nos pressupostos teóricos que

fundamentam o Programa Mais Educação traz implícito que a educação integral surge como “alternativa de equidade de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil” (Guará, 2010, p.67), “[...] considerando a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas [...], institui o Programa Mais Educação que tem finalidade: apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo [...]” (art. 2º, I).

Tomando por referência as assertivas acima, podemos inferir o caráter de inclusão transitória aos excluídos socialmente, sendo os mesmos, grosso modo, “incluídos” no processo educacional, por estarem num primeiro momento “assistidos” em tempo integral e não em situação de vulnerabilidade e risco que lhes é imposta, por estarem nas ruas, por

exemplo.

O caráter de inclusão transitória, nos leva à reflexão de que há processos de inclusão, portanto, processos de exclusão. Neste sentido, podemos ressaltar que “a exclusão contemporânea se inscreve num contexto diferenciado dos existentes anteriormente e que os desdobramentos dessa exclusão atingem a quase totalidade da vida social, visíveis na gestão do território, nas formas de difusão culturais e nos problemas educacionais” (Fontes, 1995, p. 29).

Assim, buscamos demonstrar no quadro abaixo alguns relatos apresentados pelos meninos em rodas de conversas acerca da definição de inclusão/exclusão.

Quadro I - Relato do público-alvo do Programa Mais Educação E.M Delma Hermínia, quanto à questão da inclusão educacional.

Categoria de análise	Unidade de contexto
Inclusão educacional ou Exclusão educacional	“Fazer a tarefa e participar das atividades na sala de aula me ajuda a aprender , se a escola é pra mim e eu vou, “estou incluso” (grifo nosso), se não vou por qualquer coisa, “estou excluído” (grifo nosso)”. (aluno do 7º ano).
	“Acho que estar presente na escola é bom, mas quando meu pai bebe e briga com minha mãe, não consigo dormir e não vou à escola no outro dia, então estou fora .” (aluna do 6º ano).
	“Venho pra escola, mas não tenho vontade de estudar , venho mais por causa da merenda, fico “incluso” (grifo nosso) na escola, mas às vezes não vou para a sala de aula.” (aluno do 8º ano).
	“O programa é bom porque fazemos outras atividades , que não é dever de classe. A capoeira e o grafite eu adoro, posso fazer os meus desenhos e isso me dá vontade de aprender .” (aluno do 7º ano).
	“O Mais Educação é pra gente aprender mais , só que o melhor é a dança e o lanche, os professores também são legais.” (aluna do 6º ano).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da formação do grupo de discussões relativas à inclusão educacional (2013).

Nos depoimentos expostos no quadro, podemos observar através das falas dos alunos, o entendimento da inclusão na perspectiva do “fazer parte de...” e exclusão como “não fazer parte de algo”.

O que as “falas” nos revelam no momento é que um simples movimento de “estar dentro” ou “fora” da escola, pode ocorrer por fatores de várias ordens que se processam na mentalidade das crianças de forma a externarem sentimentos de medos, revolta, gostos, afetos e outros que vão ao encontro do que buscaremos entender para responder para quem acontece a inclusão educacional e para quê.

Podemos perceber nos relatos que algumas situações descritas representam variadas formas e sentidos que podem advir da relação inclusão/exclusão que conforme Xiberras (1993, citado por Wanderley, 2011, p. 17) “sob esse rótulo estão contidos inúmeros processos” que aparecem como uma série de manifestações [...] provocadas por rupturas de vínculos sociais.

Alguns estudiosos da questão concluem que do ponto

de vista epistemológico, o fenômeno da exclusão é tão vasto que é quase impossível delimitá-lo. Fazendo um recorte “ocidental” poder-se-ia dizer que excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos de nossos valores (Xiberras, apud Wanderley, 2011, p.17).

Partindo do entendimento do que nos traz Xiberras (1993), e para compreensão do contexto que por ora analisamos, referimo-nos às categorias “inclusão educacional” e “exclusão educacional”, dentro da perspectiva ocidental assinalada pelo autor, embora possa parecer um reducionismo, o que nos irá interessar é o universo simbólico dos sentidos trazido pelo público-alvo de forma a permitir a relação dessas narrativas com as referidas categorias de análise.

Para tanto, vamos apresentar o quadro II, cujo conteúdo tratará da temática em análise, composta em uma palavra-tema e o contexto das narrativas dos alunos que denotará o sentido trazido pelo público-alvo em relação à questão da inclusão educacional proposta nos marcos legal e teórico do programa.

Quadro II - Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, Série Mais educação – MEC 2009- Narrativas do público-alvo do programa (2013).

Termos	Sentido
Tempo Integral Ações socioeducativas (parágrafo único portaria nº 17/2007)	“É legal passar o dia na escola fazendo outras atividades.” (aluno do 7º ano)
Espaço Educativo (tem?) (art. 2º, I)	“Só o espaço da escola não é legal, queria ir passear noutra canto...” (aluno do 6º ano).
A portaria considera [...] outras formas de violação dos direitos ; (portaria interministerial nº 17/2007)	“A gente fica por causa do lanche...” (aluno do 8º ano).
Art. 2º, II - contribuir para a redução da evasão, de reprovação [...]. (portaria interministerial art. 2º, II)	“Não gosto das aulas, só gosto das oficinas, venho para a escola, mas não vou para a sala de aula.” (aluno do 8º ano).
Promover a aproximação entre a escola, às famílias e as comunidades , mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar . (art. 2º, VII).	“A minha mãe trabalha o dia todo e eu não tenho pai, aí venho fazer parte do programa porque não tenho com quem ficar em casa.” (aluno do 6º ano).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da normativa interministerial 17/2007, cadernos Série Mais Educação, MEC, 2009 e as narrativas de vida do público-alvo do programa (2013).

Na perspectiva dos sentidos trazidos pelo público-alvo do Programa podemos analisar a problemática “inclusão educacional para quem e para quê?”.

Para esta análise, portanto, traremos o pensamento de Martins (2007), para quem “o grande problema da exclusão não está nela, mas no tipo de inclusão que ela gera uma inclusão degradante” (p.29).

E complementa que “a exclusão é apenas o momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação”. (p.18)

Neste sentido, buscamos orientar nosso desfecho acerca da questão da inclusão educacional dentro do entendimento de que sob a ótica do público-alvo podemos inferir que estar participando do Programa, bem como realizando as atividades por ele propostas, nem sempre apresenta para eles esta condição de “includentes”.

Os sentidos apresentados pelo público-alvo acerca da inclusão se colocam como fatores de desdobramentos dos processos de exclusão que caracterizam a dialética inclusão/exclusão. Fontes (1995, p. 29) aponta que: “os desdobramentos dessa exclusão atingem a quase totalidade da vida social, visíveis nas formas de difusão culturais e nos problemas educacionais”.

Ao ressaltarem as contradições, reveladas pelas falas, quanto ao processo de inclusão a partir da participação deles no Programa, detectamos nas mesmas o caráter transitório, por assim dizer, da inclusão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos que percorremos ao longo desta pesquisa nos mostrou claramente ainda estarmos pisando em um espaço carente de fundamentação teórica no campo educacional, no que tange os aspectos relacionados às categorias de relevância em nossa pesquisa: a educação integral e a inclusão educacional considerando que, embora existam alguns estudos acerca do Programa Mais Educação, este ainda não havia sido analisado sob a perspectiva da inclusão educacional.

As narrativas deram início a um processo longo e, em alguns momentos, doloroso, considerando a complexidade do universo de vida dessas crianças. No entanto, estava ali para extrair o melhor delas: o pensamento, e quanto a isto as expectativas não só foram atendidas como superadas.

Podemos identificar a partir dos “Quadros dos Sentidos” o ponto de vista do público-alvo do programa acerca da inclusão educacional e da exclusão educacional. Os alunos relacionam o processo de inclusão educacional a questões que não se limitam ao ambiente escolar, dentre estes: acompanhamento familiar; lazer; direito à liberdade; postura didático-pedagógica do professor e acesso ao material escolar.

Os alunos, embora reconheçam aspectos positivos do programa, não consideram que o mesmo seja indicativo de inclusão educacional, e pontuam que em alguns momentos sentem-se incluídos no processo educacional e em outros sentem-se excluídos desse processo.

Assim, ter notas boas e altas, do ponto de vista do público-alvo, implica estar incluído. Ler, mas não conseguir interpretar configura-se em processo de exclusão e consideram que estes se relacionam a diversas facetas do cotidiano citando entre estes: tratamento desigual com os filhos; passar fome; não ter direito de sonhar; não assistir aula mesmo estando na escola; falta de comunicação com os pais; ser agredido pela família.

As mensagens trazidas pelo público-alvo também nos levam a refletir o quanto que se despreza, muitas vezes, o próprio potencial da criança manifesta em seu pensamento, sua expressão, seu conhecimento, suas diferenças. Neste sentido, podemos inferir que além do reconhecimento das diferenças, há que se promover a igualdade a partir da troca de conhecimentos que residem nessas diferenças.

Podemos concluir, portanto, que o Programa Mais Educação tem em sua gênese um caráter compensatório que busca contribuir para a compensação de “carências culturais e sociais”

como forma de dirimir as desigualdades educacionais, constituindo-se em um dos mecanismos dos governos de impor à escola o desafio de preencher lacunas dos problemas sociais que enfrentam nossas crianças e adolescentes e que estão aquém da escola. Dessa forma, o Programa Mais Educação emerge como uma alternativa de política pública assistencialista aos menos favorecidos e de atendimento a interesses outros.

É preciso, nesta perspectiva, olhar além do que está posto, buscando rastrear o oculto, descrever o observável e detalhar com precisão o que se escuta, de forma a apreender a essência das coisas, desvelando assim o que, às vezes, nos parece inalcançável, mas que em algum momento se faz permitido, quando buscamos ficar atentos aos sentidos que se colocam à nossa interpretação e desempenhamos um papel muito maior na sociedade somos sujeitos ativos do processo, pois essa transformação começa com cada um, a partir de um novo olhar. Hoje, direciono meu olhar em relação à questão da inclusão educacional na perspectiva do ponto de vista do público-alvo contemplado nesta pesquisa.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 277 p.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de jul 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

_____. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007^a.

_____. MEC, Compromisso Todos pela Educação: passo a passo. Brasília, DF: MEC, 2007g.

_____. MEC, Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, DF: MEC, 2008. 103p.

_____. MEC. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b. 52p.

_____. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programa. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. MEC. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2009^a. 104 p.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr.2007b.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para a cooperação entre o Ministério da Educação

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 25. Campinas SP. 10^a Ed. Editora Autores Associados. 2010.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 61. Campinas, SP. 2ª Ed. Editora: Autores Associados, 2002.

GUARÁ, I. M.F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURICIO, L. V. (org). **Educação integral e tempo integral**. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR**, nº 32. P. 168-178. Dez. Campinas, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção: Temas de atualidade)

MOOL, Jaqueline. Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. Salto para o futuro: Educação Integral. Ano XVIII **boletim 13** – agosto de 2008. P. 11-16.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.) Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão, análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. **A fluidez da inclusão/exclusão social**. São Paulo: Ciência e Cultura, n. 4, 2006.