



Revista

Chão da Escola

ISSN 1980-4679

Fevereiro 2018 | nº 15

Apresentação

É com enorme prazer que anunciamos a chegada da 15ª edição da Revista Chão da Escola!

As intensas lutas travadas pelos profissionais do magistério ao longo do ano de 2017 – e que, infelizmente, estão longe de acabar – impediram que esta edição da Revista fosse publicada e distribuída no ano passado. Entretanto, os enfrentamentos encampados pelo conjunto das professoras e professores da rede nos fortaleceram enquanto categoria e também enquanto classe trabalhadora.

Os artigos que compõem esta edição da Revista têm relevância para a prática pedagógica diária e para a relação aluno-professor dentro e fora de sala de aula, confira!

Aprendendo com os guarás: relato de experiência de uma oficina de matemática num projeto de extensão universitária, de Zinara Marcet de Andrade, mostra como projetos de extensão universitária podem contribuir no desenvolvimento de uma comunidade de Guaraqueçaba.

Luciana Kopsch mostrou com o artigo *Criança tem VOZ!* que as alunas e alunos da rede municipal de educação são plenamente capazes de analisar a merenda escolar e, mais do que isso, deveriam ser consultados pela administração municipal como principais interessados na qualidade do lanche.

As autoras Vera Lucia Jarenko da Cruz e Annemaria Kottel levantam um histórico da educação especial e inclusiva no nosso país e também fazem refletir sobre como lidar com estudantes superdotados com o artigo *Educação inclusiva no Brasil: as altas habilidades e superdotação neste contexto*.

Em tempos de novas tecnologias, é preciso estar por dentro daquilo que impacta diariamente as alunas e alunos da rede municipal, o artigo *Implicações do professor contemporâneo frente à pedagogia e aos nativos digitais*, de Sulamita da Silva e Souza Fernandes, aborda essa questão e aponta alguns caminhos a seguir.

O artigo *As ocupações nas escolas em 2015 e 2016: “Primaveras Estudantis”*, de João Paulo de Souza da Silva e Danielle Scheffelmeier Mei, relata o protagonismo dos estudantes secundaristas na luta por um direito básico: educação de qualidade.

Em *Transdisciplinaridade na educação básica: rompendo barreiras da fragmentação do conhecimento*, Adriana de Fátima Nibichiniack Carvalho questiona o quanto a educação tem sido segmentada e o quanto isso é prejudicial para todos os envolvidos.

E, finalmente, a 15ª edição da Revista Chão da Escola encerra com o artigo *Trinta anos de “eleições” de diretores(as) das escolas municipais de Curitiba: permanências ou rupturas?*, de Renata Riva Finatti, que faz um importante diagnóstico das gestões das direções das escolas e em como se perpetuaram nas últimas décadas.

Boa leitura!

Expediente

CONSELHO EDITORIAL

Mariana Navarro | Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, atualmente na direção do SISMMAC

Caroline Francye Rosa De Freitas Dvoiaski | Professora da Escola Municipal Ulysses Silveira Guimarães

Déborah Helenise Lemes de Paula | Professora da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais

Renata Moraes | Psicóloga da Vara de Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Paraná, mestra e doutoranda em Psicologia



SISMMAC

**Sindicato dos Servidores do
Magistério Municipal de Curitiba**

Rua Nunes Machado, 1577, Rebouças – Curitiba/PR,
CEP. 80.220-070 Fone/Fax.: (41) 3225-6729

Gestão “Fortes com a Base - Só a Luta Muda a Vida” (2017-2020)

Direção liberada | Adriano Vieira, Francielly Costa, Liliane Tsumanuma, Luana Crestani, Luciana Kopsch, Mariana Navarro, Rafael Alencar Furtado, Solange Taurino, Viviane Bastos Pampu, Wagner Argenton

Direção que permanece nas escolas | Ana Claudia Xavier de Moraes, Ariane Lopes, Arthur Zwolinski Prats, Cristiane Bianchini, Cristiane Marques de Souza, Dulcemar Chaves, Gabriel Conte, Gabriela Dallago, Gislaine Franco Silvério, Juliana Zeni Ostroski, Maria das Graças dos Santos, Marilu do Rocio Schwanke, Marisa Tchorney Guimarães, Raquel Soares, Rosana Almeida, Sheila Simonsen, Thayana Ribeiro da Cruz, Wagner Batista

Equipe de Comunicação | Thaíse Mendonça (DRT 8696/PR), Dalane Santos (DRT 10051/PR) e Júlia Trindade

Projeto gráfico, ilustração e diagramação
Ctrl S Comunicação (www.ctrlscomunicacao.com.br)

Índice

<i>Aprendendo com os guarás: relato de experiência de uma oficina de matemática num projeto de extensão universitária</i>	6
<i>Criança tem VOZ!</i>	16
<i>Educação inclusiva no Brasil: as altas habilidades e superdotação neste contexto</i>	24
<i>Implicações do professor contemporâneo frente à pedagogia e aos nativos digitais</i>	34
<i>As ocupações nas escolas em 2015 e 2016: “Primaveras Estudantis”</i>	42
<i>Transdisciplinaridade na educação básica: rompendo barreiras da fragmentação do conhecimento</i>	56
<i>Trinta anos de “eleições” de diretores(as) das escolas municipais de Curitiba: permanências ou rupturas?</i>	64



Aprendendo com os guarás: relato de experiência de uma oficina de matemática num projeto de extensão universitária

Zinara Marcet de Andrade

Pedagoga, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).
Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Dois Vizinhos.

E-mail: zinara1@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência de uma oficina de matemática realizada em um projeto de extensão universitária. A atividade de extensão foi desenvolvida numa comunidade situada numa área de preservação do litoral paranaense e teve como finalidade trocar conhecimentos e aproximar estudantes de um campus universitário situado na região sudoeste e uma comunidade litorânea. Apesar de alguns imprevistos, pudemos aplicar a oficina e trabalhar o sistema monetário satisfatoriamente. Além de socializar conhecimentos, os universitários conheceram aspectos importantes sobre as características da região, da tradição caiçara e os problemas ambientais de um local muito diferente do cotidiano sudoestino.

Palavras Chave: Sistema monetário, Jogos matemáticos, Extensão universitária.

INTRODUÇÃO

Apesar de pouco conhecido, o verdadeiro papel das universidades, públicas ou privadas, não se limita à tarefa de ensino, isto é, não se restringe a contratar professores para ministrar aulas a fim de socializar os saberes sistematizados das diversas áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, há muito as universidades têm como função articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão, aspectos indissociáveis que desenvolvem habilidades primordiais no percurso de formação acadêmica e viabilizam conhecimentos teóricos e práticos, os quais devem ser considerados com o mesmo grau de importância.

No que diz respeito à extensão¹, que viabilizou este relato de experiência, as universidades procuram instituir projetos e programas desta natureza como um mecanismo de aproximar a universidade e as comunidades e, assim, promover um processo educativo, cultural e científico que permita uma troca de conhecimentos e experiências entre a universidade e a sociedade.

Foi com essa finalidade, de promover a extensão universitária a fim de aproximar a universidade e a sociedade, que a disciplina de Manejo de Unidades de Conservação, do curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), campus Dois Vizinhos, região sudoeste do Paraná, elaborou o Projeto Floração: Florestas e Unidades de Conservação. Desta forma, foi possível realizar trocas de atividades educativas e culturais no município de Guaraqueçaba, uma área de preservação ambiental da região litorânea de nosso estado, no período de 25 a 29 de outubro de 2017.

O referido projeto de extensão contou com a participação de quarenta universitários dos diversos cursos de graduação da UTFPR – campus Dois Vizinhos, a saber: Engenharia Florestal, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Ciências Biológicas, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Enge-

nharia de Zootecnia e Engenharia de Software. Esses estudantes, divididos em grupos e sob a coordenação de quatro professoras da universidade, contribuíram na realização de oficinas de Bonsai, Artesanato, Cartografia, Sexualidade, Elementos Naturais e Matemática Básica para 130 estudantes das faixas etárias de 6 a 16 anos e pessoas adultas interessadas na programação. Para acontecer, o projeto de extensão contou com o apoio de uma instituição local que promove atividades educativas em regime de contraturno escolar para crianças e jovens dessa comunidade que se encontra inserida numa unidade de preservação ambiental. Em contrapartida, os universitários ouviram palestras sobre questões ambientais e sobre o fandango.

No que diz respeito às oficinas ofertadas pelo projeto de extensão universitária, passamos a relatar a experiência que obtivemos com a oficina de matemática básica, cujo objetivo esteve em exercitar o sistema monetário nacional. Essa oficina foi escolhida porque, de acordo com informações recebidas, uma parcela dos habitantes da região apresenta dificuldades para manusear o dinheiro, principalmente quando necessitam “fazer o troco” no ato de venda de suas mercadorias.

Conforme melhor detalhado na próxima seção, a oficina de matemática com foco no sistema monetário nacional teve por base a utilização de dois jogos matemáticos. O primeiro, para a faixa etária acima dos 9 anos, conhecido como “jogo das tampinhas” e o segundo, para os menores de 9 anos, o jogo com dados. O saldo dos pontos de ambos os jogos foi convertido em “Guarás”, moeda criada pelos acadêmicos para uma posterior atividade de compra de mercadorias obtidas por meio de doações.

A dificuldade de acesso à cidade de Guaraqueçaba impossibilitou o desenrolar da oficina de matemática como fora planejada, mas o empenho dos universitários, comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem, fez com que seus objetivos fossem alcançados satisfatoriamente.

Tendo como pressuposto teórico metodológico o materialismo histórico e a pedagogia histórico crítica, para os quais a prática e teoria são dois aspectos inseparáveis do conhecimento, além da preocupação com as operações matemáticas a serem realizadas nas jogadas, a oficina iniciou com uma breve abordagem sobre a construção social e histórica dos números e da matemática em nossas vidas e, conseqüentemente, a utilização do sistema monetário em nosso dia a dia.

A oficina de matemática foi realizada de forma descontraída e divertida. O resultado positivo do projeto Floração, com suas várias oficinas, gerou tanto o convite para retornarmos à mesma comunidade e levarmos um pouco mais de conhecimento univer-

¹ De acordo com a legislação vigente, o nosso Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, traz como uma de suas metas a obrigatoriedade dos cursos de ensino superior garantirem, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares em programas e projetos de extensão universitária, dirigindo suas ações, preferencialmente, para áreas de vulnerabilidade social.



sitário, como a procura de mais universitários para participar do projeto e conhecer as tradições dos povos caiçaras e o ambiente de preservação ambiental de Guaraqueçaba. Acreditamos que experiências acadêmicas deste porte sejam essenciais para que as universidades cumpram com sua função social e contribuam com o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável, possibilitando uma relação benéfica e integradora entre universidade e sociedade.

1. APRENDENDO COM OS GUARÁS: JUSTIFICANDO A RELEVÂNCIA DESTA EXPERIÊNCIA

A “matemática” faz parte do dia a dia nas mais diversas situações e com variados propósitos, pois quando colocamos o relógio para despertar, vamos a um estabelecimento comercial para comprar algo que necessitamos, lemos uma receita culinária ou queremos saber quanto tempo falta para algum acontecimento que aguardamos ansiosamente, nem sempre nos damos conta de quanto os números e as quantidades estão presentes em nossas vidas. Estamos tão acostumados com os números que nem os relacionamos com a ciência e nem com o seu caráter de construção social e histórico. Muitas pessoas não imaginam que “é necessário ensinar matemática para desenvolver o raciocínio lógico além das outras capacidades, tais como análise e síntese, comparação, abstração etc; capacidades que favorecem ao homem e ao nosso conhecimento” (PILLETI, 1991, p.101)

Consequentemente, apesar de essencial e constante em nossas vidas, expressiva parcela da população brasileira não sabe utilizá-la adequadamente em seu contexto social e, infelizmente, ainda é possível encontrar adultos que não conseguem sequer consultar um relógio analógico, interpretar gráficos, fazer um

cálculo mental mesmo com pequenas quantidades e com números inteiros.

Todavia, a capacidade de utilização da matemática, mesmo para as questões práticas cotidianas, não ocorre espontaneamente, mas requer um processo de ensino-aprendizagem para o qual uma escola de qualidade é fator preponderante, pois “A construção dos números naturais pela criança é a base para a ampliação do campo numérico que a vida em sociedade exige, como os números inteiros e racionais” (MURTA, SILVA, CORDEIRO, 2008, p.7)

Nesta perspectiva, partimos do pressuposto que a construção dos números naturais deve ocorrer desde a primeira infância, pois esta é base para a compreensão da matemática como ciência e cujo objeto principal, a quantidade, será utilizada por toda a nossa vida, quer seja de forma simples, como no uso do sistema monetário, na contagem do tempo (horas, minutos, segundos), nas mensurações de grandezas e medidas (distância, volume, peso, área, comprimento), nos códigos (número de telefone, ônibus, conta-bancária, senhas, registros de documentos), interpretação de informações (estatística, tabelas, gráficos), utilização de produtos eletrônicos, em questões complexas como na elaboração de sistemas e produtos de informática, nos cálculos que envolvem operações com derivadas e integrais.

Porém, nem sempre ocorre o necessário processo de ensino-aprendizagem matemático durante o período escolar, o que pode causar sérios problemas na vida das pessoas, em especial a partir da fase adulta. De acordo com as avaliações da educação básica, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as dificuldades de matemática no Brasil são históricas. A reportagem de Mariana Torkarnia, da Agência Brasil, aponta que:

O percentual de estudantes com aprendizado adequado no Brasil aumentou do ensino fundamental ao ensino médio, de acordo com dados divulgados hoje (18) pelo movimento Todos pela Educação. Persiste, no entanto, um gargalo em matemá-

tica, no terceiro ano do ensino médio. Ao deixar a escola, apenas 7,3% dos estudantes atingem níveis satisfatórios de aprendizado. O índice é menor que o da última divulgação, em 2013, quando essa parcela era 9,3%. O índice é ainda menor quando consideradas apenas as escolas públicas. Apenas 3,6% têm aprendizado adequado, o que significa que 96,4% não aprendem o esperado na escola. (TOKARNIA, p.1, 2017)

Contudo, apesar das controvérsias acerca dos dados do Ideb, pois estes desconsideram as reais condições de vida dos estudantes², as lacunas de aprendizagem de matemática podem e devem ser superadas com o devido ensino-aprendizagem em todas as oportunidades que surgirem. Por tal motivo, propusemos uma oficina de matemática no projeto de extensão *Floração com foco na utilização do sistema monetário, Aprendendo com os Guarás*, pois como mencionado anteriormente, parte dos habitantes do município de Guaraqueçaba apresentam dificuldades para efetuar “o troco” na venda de suas mercadorias e nos serviços que prestam, principalmente aos turistas. Com isso, apesar do esforço para obter renda financeira para a satisfação de suas necessidades básicas, encontram suas dificuldades agravadas pela impossibilidade de fazer as operações matemáticas essenciais para a utilização do nosso sistema monetário.

Portanto, a oficina sobre o sistema monetário nacional teve como objetivo principal exercitar o uso do dinheiro. Paralelamente, buscou contribuir com

o desenvolvimento do pensamento numérico, com a utilização dos números naturais como indicador de quantidade ou de ordem, com a interpretação de fatos e dados da realidade objetiva, baseados em quantidades, aspectos essenciais para a habilidade de quantificação e, conseqüentemente, a compreensão da matemática como ferramenta essencial para interagir em inúmeras ocasiões da sociedade.

Cabe destacar que a atividade com o sistema monetário, para trabalhar um problema real da comunidade em suas transações monetárias, além das operações básicas, colaborou com as noções de equivalência, sobrecontagem e a memorização, conceitos matemáticos essenciais, conforme abaixo:

- *Equivalência: 8 é igual a $5+2+1$, $2+2+2+2$, $1+1+1+1+1+1+1+1$, $10-2$, $3+3+3-1$. Os exemplos podem surgir durante o manuseio das cédulas que imitem as verdadeiras nas compras ou em situações hipotéticas.*
- *Sobrecontagem (considerar um dos números e continuar contando a partir dele: para adicionar 3 a 2, conta-se a partir do 3, passando pelo 4, até chegar ao 5, em vez de contar 1, 2, 3 e depois seguir 4 e 5). Alguns alunos passam da contagem para a sobrecontagem sozinhos, mas em alguns casos o professor precisa intervir: “Se eu quiser saber quanto é $350+20$, terei de contar nos dedos até 350?” Outra expectativa é que percebam que a sobrecontagem tem resultados mais precisos.*
- *Memorização de alguns resultados, como $10+10=20$ e $5+5=10$, trabalhados com o manuseio das cédulas.*



² O artigo IDEB: AVANÇO OU RETROCESSO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA? O QUE DIZEM ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS ENTRE 2007-2014?, de autoria de Mardén de Pádua Ribeiro e Andréia Vanessa Maciel da Silva, publicado na revista eletrônica *Polêmica*, aponta que apesar de existirem estudos que consideram o Ideb um avanço na educação nacional, há também os que o consideram um retrocesso por desconsiderar as particularidades das muitas escolas e estudantes em seus distintos contextos sociais.

“O professor deve perguntar quais resultados o grupo já sabe, além dos alcançados com as notas. Tudo deve ser registrado em cartaz que ficará exposto na sala.” (VICHESSI, TOLEDO, 2008, p.67).

Portanto, a referida oficina foi uma oportunidade para que os universitários pudessem praticar seus aprendizados da habilitação em matemática e constatar algumas das dificuldades que encontrarão quando se depararem no exercício da atividade docente. Além disso, perceberam que apesar de trabalhosas, as oficinas com jogos podem trazer excelentes resultados de aprendizagem.

2. OS PREPARATIVOS PARA CRIAR OS JOGOS E MERCADINHO

A ideia da oficina *Aprendendo com os Guarás* resultou do debate sobre a dificuldade do uso do sistema monetário no município de Guaraqueçaba entre uma professora que leciona disciplinas da área de ensino-aprendizagem e seis acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática.

As informações repassadas para organizarmos a oficina eram insuficientes, pois sabíamos apenas que atuaríamos no espaço de uma instituição educativa com 130 estudantes de 6 a 16 anos que oferece atividades em contraturno. Não sabíamos quantos viriam para o projeto de extensão, pois a participação diária das crianças e jovens não ocorre com a mesma exigência que nas instituições de ensino regular. Portanto, não tínhamos os elementos para fazer um planejamento nos moldes convencionais.

Mesmo assim, feito o convite para contribuirmos com o problema detectado na comunidade, pensamos em realizar uma atividade bastante usual nos anos iniciais do ensino fundamental que trabalha o sistema monetário: o mercadinho. Nessa atividade os estudantes realizam ações de compra e venda e, de forma lúdica, praticam o uso do dinheiro. **Contudo, com qual “dinheiro” as mercadorias seriam compradas? Com qual critério distribuiríamos o dinheiro? Quais mercadorias poderiam ser vendidas? Como angariar objetos em quantidade suficiente para usar como mercadorias?** Além disso, é público e notório que as universidades públicas vivem um momento de “vacas magras”, com redução de orçamento. Precisaríamos de algo eficiente e que demandasse recursos acessíveis.

Chegamos à conclusão de que poderíamos trabalhar com jogos matemáticos que possibilitassem a conversão dos pontos obtidos nas jogadas em “dinheiro” para as compras. Além disso, há consenso que:

Por intermédio do jogo educativo que caracteriza o aprender pensado e não mecanizado, pode-se observar uma maior interação dos alunos envolvidos, uma maior rapidez e precisão no raciocínio, desenvolvimento do caráter social de ajuda mútua e cooperação e um nível menor de stress relacionado à rotina escolar. (BORIN, 1996, p.25)

Assim, escolhemos três jogos simples, fáceis de serem construídos, mas eficientes e cuja aplicação permite exercitar o raciocínio lógico, bem como as operações de adição e subtração, podendo ser agregadas as de divisão e multiplicação. Com esse enfoque, os jogos escolhidos foram os de dados, para os estudantes de 6 a 8 anos, e até mesmo para crianças abaixo desta faixa etária, e o jogo das tampinhas e tabuada na testa para os demais, conforme será explicado na sequência. Entretanto, imediatamente percebemos que com a equipe de 6 universitários e uma professora não teríamos como fazer três jogos diferentes ao mesmo tempo e resolvemos ficar apenas com os jogos dos dados e das tampinhas.

Com relação ao jogo de dados, definimos realizá-lo com o uso de três dados para a faixa etária dos **6 aos 8 anos**, podendo recorrer uso de material concreto para facilitar as operações. Os dois primeiros dados somam e o terceiro subtrai. O total de pontos deveria ser convertido em Guarás. No caso de aparecerem crianças abaixo de 6 anos, o jogo seria feito com o uso de dois dados. Após jogar os dados, os participantes deveriam proceder à adição das quantidades indicadas nas faces que caírem para cima. Da mesma forma que a faixa etária dos 6 aos 8 anos, com o uso de material concreto, os universitários auxiliariam nas operações e compreensão das mesmas.

Em razão da baixa pontuação alcançada com os jogos dos dados, os participantes deveriam jogar mais de uma vez, até alcançarem ao menos vinte Guarás para terem as condições de fazer as compras no mercadinho.

Quanto ao jogo das tampinhas, este consiste num tabuleiro com 64 casinhas, confeccionado em papelão, e com 63 tampinhas de garrafas pet, com números positivos e negativos e uma tampinha preferencialmente maior; sem número e bem diferente, a qual tem como finalidade demarcar o espaço e indicar o sentido das linhas e colunas das possíveis jogadas. Um bom critério para definir o jogador a iniciar a partida é o “par ou ímpar”. Aquele que começar o jogo escolhe qualquer peça que estiver na linha ou coluna de onde está a tampinha diferenciada. Após retirar uma tampinha, a tampinha diferente das demais, maior e sem número, deve substituir a posição da tampinha retirada. O outro jogador deve retirar uma peça da mesma linha ou coluna que a peça

anterior foi tirada. O próximo jogador tira uma tampinha da linha ou coluna da anterior e assim por diante. O jogo termina quando não existirem mais peças a serem tiradas nas linhas e nas colunas ou quando terminarem as tampinhas do tabuleiro. Ganha o jogador que somar a maior pontuação das tampinhas retiradas do tabuleiro. No caso da aplicação desse jogo na oficina para a atividade de compra de mercadorias, não houve ganhadores, pois os pontos obtidos foram convertidos em Guarás.

O jogo das tampinhas permite variações dependendo da faixa etária e das habilidades matemáticas dos jogadores. É possível substituir a regra de “escolher qualquer peça da linha ou coluna de onde está a tampinha bem diferente e sem número” por: “escolher uma peça da linha ou coluna que seja adjacente à tampinha sem número”. Dessa forma, as possibilidades de jogadas a serem analisadas durante a partida ficam reduzidas. Seguindo as orientações de uma das professoras de matemática da UTFPR - DV, as tampinhas foram marcadas com números de 0 a 15, positivos e negativos, uma vez que a finalidade do jogo é aprender a trabalhar com os números positivos e negativos (perdas e ganhos), tal como o é no sistema monetário. A estratégia do jogo vai além de tentar tirar um valor maior, mas calcular jogadas que induzam o adversário a fazer menos pontos.

Seria possível ainda a colocação de tampinhas com a função de multiplicação e divisão, dependendo da situação. Os estudantes que não conseguem calcular mentalmente podem usar papel, lápis e borracha para fazer as operações. Se necessário fosse, seriam ajudados pelos universitários integrantes da oficina. O jogo das tampinhas pode ser feito individualmente ou em dupla, dependendo da quantidade de participantes da comunidade interessados em participar da oficina de matemática.

Considerando que, além da oficina de matemática, o projeto previa outras oficinas paralelamente, confeccionamos apenas 5 tabuleiros e providenciamos somente três dados para os participantes menores de 9 anos.

Assim, definidos os jogos, a conversão da pontuação em dinheiro e as suas possíveis formas de jogo, faltava-nos saber como angariar mercadorias para realizar o mercadinho. Levada à proposta para a professora responsável pelo projeto de extensão Floração, esta imediatamente conseguiu que uma professora da UTFPR do campus Pato Branco viesse palestrar sobre Plantas Medicinais, condicionado a inscrição a um brinquedo simples. Além disso, conseguimos calçados, roupas semiovas e bijuterias para as atividades de compra. Decidimos, então, que faríamos o mercadinho com os brinquedos para os participantes de até 10 anos e um bazar com os demais objetos para os maiores que certamente se interessariam muito mais em obter roupas, calçados e bijuterias do que brinquedos. Cabe aqui destacar que os recursos materiais

para elaboração dos jogos foram coletados pelos universitários envolvidos na oficina de matemática, a saber: caixas de papelão, para a confecção dos tabuleiros, conseguidas facilmente no comércio local, tampinhas coloridas de garrafa *pet* tanto para os tabuleiros como para o uso da contagem (como material concreto), brinquedos e objetos semiovos diversos para serem comercializados no mercadinho e no bazar com a moeda/dinheiro Guarás, impressão dos Guarás em papel A4, papel, lápis e borracha para que os estudantes pudessem realizar as operações e etiquetas adesivas para a marcação de números nas tampinhas.

Conseguida a colaboração para obter em quantidade suficiente os objetos a serem comercializados, passamos, professora e estudantes, a nos encontrar uma ou duas vezes por semana no horário do almoço, único possível para que todos pudessem participar. Aos poucos fomos pensando sobre o cenário que encontraríamos e levantando o material que necessitaríamos para a confecção dos jogos. A primeira tarefa dos participantes foi juntar as tampinhas a serem usadas e caixas de papelão para que pudessemos construir os tabuleiros.

Além disso, pensamos no dinheiro a criar: cédulas a partir de folhas de sulfite e moedas em papelão com as sobras das caixas utilizadas para os tabuleiros. O nome escolhido para o dinheiro da oficina foi Guarás, inspirado no pássaro local que dá origem ao nome Guaraqueçaba. Foram feitas cédulas de 2, 5, 10, 20, 50, 100 Guarás, seguindo o mesmo padrão do Real. Só conseguimos fazer os cortes das cédulas Guarás porque fizemos um mutirão e conseguimos emprestar uma guilhotina do departamento de recursos humanos da Universidade. Foi a parte mais trabalhosa da confecção dos jogos. As moedas de papelão foram feitas em casa, seguindo a mesma padronização das moedas de centavos do Real.

Do ponto de vista da condução da atividade, decidimos que os universitários inseridos na oficina aplicariam os jogos em duplas, os quais seriam desenvolvidos em três etapas: 1) breve abordagem teórica sobre os números e o dinheiro em nossas vidas e sua construção histórica e social 2) participação em um dos jogos matemáticos selecionados e 3) atividade de compra e venda



de objetos arrecadados pelos membros da UTFPR-DV (professores e estudantes). Esta última atividade, de caráter “comercial” - comprar, pagar e receber/dar troco -, deveria ser feita exclusivamente com o uso da moeda específica criada para a oficina: Guará (cédulas e moedas).

Combinamos ainda que durante os jogos procuraríamos registrar o desempenho dos participantes nas operações matemáticas e na atividade prática de venda dos objetos no “mercadinho” e no “bazar”. A intenção era realizar um estudo sobre o acontecimento para, posteriormente, à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos da matemática, melhorarmos a oficina para outras ocasiões.

3. A REALIZAÇÃO DA OFICINA: APRENDENDO COM OS GUARÁS

Tal como mencionado anteriormente, a programação do projeto de extensão Floração previa a realização das oficinas de cartografia, matemática e sexualidade durante toda a sexta-feira, dia 27 de outubro, uma vez que as crianças e os jovens frequentam o local em regime de contraturno escolar, alguns no período da manhã e outros à tarde. Era preciso, portanto, ofertar as oficinas nos dois turnos para que todos pudessem ter a oportunidade de fazer as oficinas oferecidas.

Todavia, imprevistos acontecem e a oficina de matemática só pode acontecer na parte da tarde, a partir das 14:00 horas. O problema ocorrido foi consequência da impossibilidade do ônibus chegar até Guaraqueçaba por terra, devido às péssimas condições da estrada com dezenas de quilômetros ainda sem asfalto, apesar de estarmos no século XXI. Sabíamos, desde a proposição do Projeto Floração, que o transporte para chegar até a cidade de Guaraqueçaba seria um barco que pegaríamos em Paranaguá para chegarmos ao local da atividade. Contudo, os objetos angariados para o mercadinho e o bazar não foram conosco no barco porque o peso em excesso dificultaria a travessia e não poderíamos correr o risco de ficarmos encalhados no mar. Os objetos para a atividade só chegaram no dia seguinte, ou seja, com as oficinas em andamento, e mesmo assim apenas em parte, ficando as doações para o bazar esquecidas em Paranaguá.

Ainda estávamos arrumando o local, colocando as tampinhas nos tabuleiros e organizando as mercadorias a serem compradas com os Guarás, quando as crianças ansiosas por adquirir os brinquedos entraram no espaço destinado à atividade. No desespero de conseguir terminar de arrumar o local para começar a oficina, não contamos o número de participantes, mas eram em torno de 20 crianças de 10 a 14 anos. A correria para começar a oficina foi tanta que só usamos 4 dos 5 tabuleiros que fizemos. Como todas as crianças queriam jogar de imediato, fizemos as jogadas em duplas, ou seja, quatro jogadores por tabuleiro. Logo de início 16 crianças jogaram e as que precisaram esperar acabaram por sair para outras atividades e oficinas.

Como planejado, primeiro fizemos uma abordagem histórica e social sobre a presença constante dos números em nossas vidas e sobre o uso do dinheiro ao longo da existência da humanidade. Na sequência, explicamos sobre os jogos e que os pontos obtidos com as jogadas seriam trocados em Guarás que seriam usados para fazer as compras dos brinquedos no mercadinho.

Cada tabuleiro foi acompanhado por universitários que auxiliaram nas jogadas e os outros dois ficaram marcando os preços nos objetos a serem comprados. A primeira jogada foi apenas para compreender a dinâmica do jogo. A partir da segunda, as jogadas valeram para a conversão em Guarás. As reações das crianças durante as jogadas foram diversas.

Percebemos que apesar de explicado que o importante não era apenas pegar as tampinhas positivas e sim armar jogadas para que as negativas fossem pegadas pelo adversário ou deixadas no tabuleiro, a maioria das crianças só pensava em não pegar os números negativos. Num dos tabuleiros, as crianças queriam fazer a contagem dos pontos utilizando a calculadora do celular e ameaçaram não jogar porque não queriam fazer manualmente as operações. Essas crianças foram alertadas que não eram obrigadas a jogar, mas se o fizessem só poderiam usar seus conhecimentos, lápis, borracha e papel para realizar as contagens dos pontos. Acabaram por aceitar as regras do jogo.

Na conversão dos pontos em Guarás, utilizamos o maior número possível de notas de 2 para que ao comprarem os brinquedos, as crianças utilizassem o conceito matemático de equivalência, anteriormente explicado. Com a mesma finalidade de fazê-los pensar, os preços colocados nas mercadorias à venda, eram diferentes das notas confeccionadas de 2, 5, 10, 20, 50 e 100 Guarás para que os participantes pudessem exercitar o pagamento e verificar o troco. Quase todas as mercadorias foram marcadas também com centavos a fim de dificultar um pouco as operações e fazê-los prestar mais atenção no troco. Cada criança comprava um objeto, passava para pegar e poderia comprar outra mercadoria se ainda possuísse Guarás.

Alguns gostaram tanto que fizeram mais jogadas para receber mais Guarás e fazer mais compras.

Um dos brinquedos doados, o jogo Twister, foi a maior sensação; como as crianças estavam brincando porque todas queriam comprá-lo, decidimos doá-lo para a instituição educativa a fim de que todos pudessem brincar.

Houve um intervalo de 20 minutos para o lanche das crianças. Aos poucos foram chegando mais participantes interessadas na oficina para jogar e comprar mercadorias. Chegaram algumas crianças com menos de 6 anos para os quais fizemos os jogos com dados e os ajudamos na somatória dos pontos.

Por sorte, ou azar, os maiores de 15 anos não participaram porque se interessaram na palestra sobre sexualidade. Porém, se o tivessem feito teriam poucos objetos de interesse, pois parte das doações de roupas seminovas e calçados não chegaram até Guaraqueçaba.

Concluimos que o período de três horas, das 14:00 às 17:00, com um intervalo de 20 minutos, foi pouco, principalmente para que as crianças efetuassem o pagamento e conferissem o troco que na maioria das vezes, propositadamente, demos errado.

A experiência deixou claro que as atividades pedagógicas necessitam de um planejamento bem elaborado e que a inexistência deste pode comprometer completamente os objetivos desejados. Também evidenciou que a matemática pode ser trabalhada de forma divertida, o que requer muito empenho do docente e condições materiais objetivas, pois somente boa vontade não basta.

Contudo, acreditamos que apesar dos imprevistos e de não termos realizado a atividade com os estudantes da faixa etária acima dos 14 anos, conseguimos alcançar os objetivos esperados, ou seja, contribuir para a compreensão dos números naturais e, consequentemente, com a reflexão sobre a utilização do sistema monetário das crianças daquela comunidade que em alguns anos estarão inseridas no mundo do trabalho de Guaraqueçaba. Além disso, concluimos que seria muito propício ofertar um mini-curso de três dias para jovens e adultos sobre o sistema monetário nacional na comunidade e já estamos amadurecendo esta ideia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de estreitar laços entre as universidades e as comunidades sempre foi uma demanda social. São muitas as queixas de que os professores universitários vivem encastelados e conhecem pouco e superficialmente os problemas mais graves de nossa sociedade.

Para vencer essas barreiras, as universidades desenvolvem projetos de extensão nos quais oferecem atividades diferenciadas e dinâmicas que proporcionem a socialização do conhecimento sistematizado e acumulado, ao mesmo tempo em que seus professores e graduandos têm a oportunidade de perceber melhor a realidade e trocar algumas experiências com os membros de outras instituições e outras comunidades.

No que diz respeito à oficina de matemática, Aprendendo com os Guarás, pelo histórico dessa área de conhecimento em nosso país, acreditamos que esse tipo de atividade, que proporciona às crianças e aos jovens desmistificar a matemática como um conhecimento apenas para os mais espertos e iluminados, deve ser sempre estimulada e viabilizada, principalmente em regiões mais carentes, com recursos didático-pedagógicos limitados e falta de professores. Infelizmente, os possíveis participantes da faixa etária de 14 a 16 anos não estiveram na oficina de matemática.

Quanto à participação dos universitários da UTFPR - Dois Vizinhos, para que pudessem agregar conhecimentos sobre aspectos inerentes à região de Guaraqueçaba, foram feitas palestras pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (CM-BIO) sobre as espécies em extinção da região, a exemplo da árvore que fornece a madeira caixeta (*Tabebuia cassinoides*), muito utilizada no artesanato local. Houve também palestras com dois artistas da região sobre o fandango, dança típica de tradição caiçara, e posterior apresentação desta dança com grupos de jovens.



Além disso, alguns alunos da UTFPR - Dois Vizinhos degustaram pela primeira vez o caranguejo.

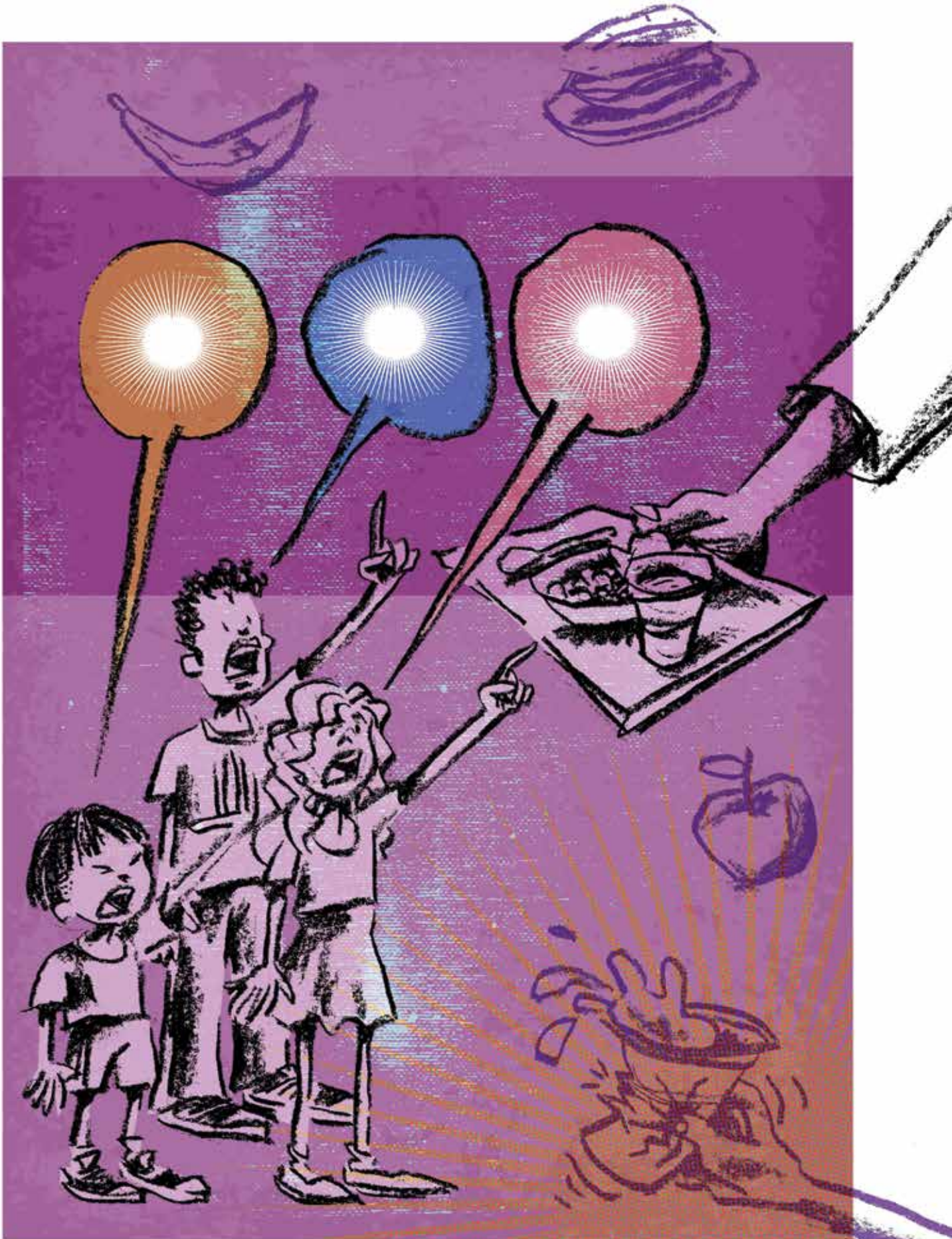
Portanto, ao mesmo tempo em que os universitários contribuíram com seus conhecimentos científicos, tiveram a oportunidade de conhecer e conviver com outra realidade desse nosso país, o qual se caracteriza pela imensa diversidade cultural e desigualdades sociais.

Contudo, em virtude da situação financeira de nossas universidades públicas, o projeto Floração só aconteceu porque os universitários conseguiram angariar recursos financeiros para as despesas de transporte (ônibus de Dois Vizinhos até Paranaguá e barco de Paranaguá para Guaraqueçaba), alojamento, alimentação, materiais para ofertar as várias oficinas. Além disso, criaram ações para arrecadar livros que foram doados no município de Guaraqueçaba.

Para finalizar, é importante destacar que apesar da riqueza dessas trocas de experiências e conhecimentos entre as universidades e as comunidades, a atual política educacional tem sido de injetar poucos recursos nas universidades para que estas cumpram com seu verdadeiro papel social, ou seja, de produzir e socializar os conhecimentos sistematizados ao longo da humanidade por meio de ensino, pesquisa e extensão em todos os locais do Brasil. Assim, dadas as evidências, não há como refutar aqueles que afirmam que a importância dada à educação em nosso Brasil é apenas retórica.

Referências bibliográficas:

- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** 6.ed. São Paulo: IME – USP, 1996
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 01.ago.2017
- _____. **Plano Nacional de Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: MEC, 2014 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 05. dez. 2017
- VICHESSI, B.; TOLEDO, A. Vamos às compras. **Revista Nova Escola.** São Paulo: Abril, 2008. Edição 215, p.66-68.
- MURTA, C.P.C.; SILVA, D.M., CORDEIRO, V.L.S. **Pró Letramento Matemática.** Brasília: Ministério da Educação Básica, 2008.
- RIBEIRO, M.P.; SILVA, A.M.. IDEB: AVANÇO OU RETROCESSO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA? O QUE DIZEM ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS ENTRE 2007-2014?. **POLÊMICA.** Revista Eletrônica. v. 14 (2015) Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/14266/10806> Acesso em: 05 Dez. 2017
- PILETTI, C. (org) **Didática Especial.** 9.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- TOKARNIA, M. Só 7,3% dos alunos atinge aprendizado adequado em matemática no ensino médio. **Agência Brasil.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-01/matematica- apenas-73-aprendem-o-adequado-na-escola> Acesso em 11.11.2017



Criança tem VOZ!

Luciana Kopsch

Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, atualmente na direção liberada do SISMMAC – Gestão Fortes com a Base – Só a Luta Muda a Vida. Graduada em Pedagogia. Especialista em Direito Educacional. Mestranda em Políticas Educacionais.

E-mail: profelukopsch@gmail.com

RESUMO

Este artigo trata de uma pesquisa realizada na Escola Municipal Castro – Regional Boqueirão, objeto do Projeto Operação Lanche, desenvolvido para dar voz às crianças, público atendido pelo lanche ofertado pela Prefeitura Municipal de Curitiba, por meio de empresa terceirizada. Pesquisa aplicada pelos estudantes em todas as turmas da escola nos turnos manhã e tarde, num total de 261 participantes, na qual foi possível tabular dados relevantes, referentes à aceitação do cardápio oferecido e demonstrar a satisfação e opinião dos estudantes acerca da qualidade do lanche. Os processos educativos na escola perpassam pela ação concreta dos estudantes, sobre isso trata este artigo.

Palavras Chave: Alimentação escolar, Autonomia, Cidadania.

UM POUCO DA HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO NO BRASIL E EM CURITIBA

Alimentação escolar é política pública no Brasil desde a década de 1950, objeto de estudo nas áreas de nutrição, administração e economia devido às questões nutricionais atreladas ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e também do financiamento, advindo do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). É direito constitucional conforme o artigo 208, incisos IV e VII: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Em 1952 a Comissão estabeleceu o Plano Nacional de Alimentação que teve como objetivos de trabalho a atenção à nutrição materno-infantil, a criação do programa da Merenda Escolar e a assistência ao trabalhador. (RODRIGUES...[et al.] 2009 p.32)

Até 1993 o PNAE era administrado pelo governo federal que adquiria e distribuía os alimentos. A partir de então a administração foi descentralizada, ficando essa atribuição aos estados e municípios, que recebem repasse de verbas mensais conforme o número de matrículas em suas redes, baseados nos dados do Censo Escolar do ano anterior.

O município de Curitiba optou em meados dos anos 2000 pela terceirização como forma de gerenciar o programa de alimentação escolar no município, para atender Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas. Até esse momento, as unidades contavam com merendeiras e recebiam verbas destinadas ao preparo *in loco* das merendas, mas em grande parte havia complementação de recursos por parte das Associações de Pais, Professores e Funcionários (APPFs), nesse sentido a terceirização tirou da escola a responsabilidade da gerência do custo alimentar. As verbas recebidas pela escola por meio do fundo rotativo e Programa Dinheiro Direto na Escola

(PDDE) não contemplam as despesas para alimentação escolar, para essa política existem fundos complementares advindos do PNAE, que são repassados aos municípios pelo governo federal. É sabido que muitas unidades escolares costumam fazer ações solidárias na comunidade para captação de recursos, pois as verbas recebidas não dão conta de atender as despesas que a escola tem, assunto que gera contradições devido ao princípio da universalidade do ensino gratuito garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

Em contrapartida, a qualidade da alimentação ainda é alvo de discussão, pois os alimentos são preparados e transportados pela empresa que presta o serviço, o que por vezes é questionada a garantia da higiene e conservação dos alimentos, em sua maioria perecíveis. Também deveria ser relevante a participação democrática dos estudantes no processo de escolha do cardápio, a promoção de ações de educação alimentar necessárias nesse processo, pois se a escola se propõe a ser um espaço de discussão acerca de tantos conteúdos e demandas sociais, a alimentação na escola é um tema concernente ao fundamento de uma gestão democrática dos processos educativos.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstruir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (DCNE, 2013, p.17)

As empresas terceirizadas costumam fazer pesquisas de opinião com seus clientes, mas até onde se conhece, por meio de publicações institucionais, ainda não é considerada a opinião dos estu-

dantes, os que diretamente são os “clientes” finais. Segundo publicação do Grupo Risorolândia datada de junho de 2017: “Mais de 88% das pessoas estão satisfeitas com os restaurantes administrados e mais de 80% das pessoas classificaram como excelente nossos serviços de alimentação escolar”. Mas é necessário pesquisas mais detalhadas ouvindo, principalmente, os estudantes.

CRIANÇA CIDADÃ

A escola ocupa papel fundamental no desenvolvimento da cidadania dos estudantes e de suas famílias, questões que estão relacionadas diretamente com a aprendizagem necessitam da participação de seus atores nos processos educativos. Muitas vezes as crianças são pouco ouvidas no desenvolvimento do trabalho docente, mas quando são envolvidas tornam-se sujeitos atuantes que demonstram grande capacidade de atuarem frente o desenvolvimento de sua aprendizagem. Segundo Freire (1997) a escola precisa aliar conteúdos curriculares a práticas significativas, intervir no meio social, na realidade do educando, utilizando de sua vivência para promover o conhecimento e a cidadania.

Durante a pesquisa os estudantes participaram da elaboração das perguntas, aplicação das pesquisas nas turmas e tabulação dos dados. Quando o projeto estava sendo construído, alguns objetivos foram elencados os quais pautaram toda a mediação realizada pela professora, como:

- Desenvolver análise crítica a respeito do lanche ofertado, buscando respostas através da aplicação e dos dados coletados através de pesquisa feita com os estudantes da escola;
- Promover a cidadania através de ações em que os alunos participem ativamente do monitoramento do lanche servido;

Quando as crianças são envolvidas num processo de pesquisa, com sua curiosidade e empenho que lhe são peculiares, quando provocadas para isso é nítido perceber o quanto o conhecimento traz significado na sua rotina escolar.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando e ele algo que fazemos. (FREIRE, 1997, p. 35)

Em contrapartida ao apregoado por Freire (1997) ainda se vê em muitas práticas a atuação docente centralizadora do aprendizado. Privilegiam no planejamento conteúdos que precisam ser

trabalhados de uma forma mais tradicional, ainda que tenham discurso contemporâneo. A prática revela o tradicionalismo das salas de aula, não apenas representada pelo enfileiramento de carteiras, mas principalmente na atitude docente e a pouca atuação discente. Não basta apenas tornar a criança parte do processo de aprendizagem, mas inseri-la no contexto educacional de forma atuante, participativa, pois estudantes que atuam sobre seu desenvolvimento educacional são comprovadamente mais participativos. Segundo Zabala (1998) a aprendizagem significativa não pode levar só em consideração o cognitivo, pois o processo educativo não pode ficar reduzido a propostas uniformizadas que considera apenas os conhecimentos acadêmicos, mas deve considerar conhecimentos prévios, esquemas de comparação e novas experiências que aproximem o papel ativo e protagonista do aluno e do igualmente papel ativo do educador.

O COPO DA CIDADANIA

O trabalho de professor na rede municipal de ensino inclui algumas rotinas, entre elas coordenar a distribuição do lanche em sala de aula. A presente pesquisa foi motivada a partir da experiência de coordenar, como professora, a distribuição do lanche em sala de aula. O lanche é oferecido por uma empresa terceirizada contratada pela Prefeitura Municipal de Curitiba desde os anos 2000. Em certa ocasião, notou-se que a qualidade do copo descartável havia piorado, com material de péssima qualidade, que ao menor esforço se partia na mão das crianças. A situação foi levada a uma reunião de pais da escola, que deliberou de forma unânime uma ação conjunta: uma moção contestando a qualidade do produto. Após ter sido assinada pelas famílias presentes, o documento foi encaminhado à Gerência de Alimentação da Secretaria Municipal da Educação (SME). Após longa espera, a empresa terceirizada foi acionada e efetuou a troca do produto, não apenas para a escola, mas para a rede de ensino como um todo.

Mas algo ainda intrigava: era observado que alguns estudantes recusavam o lanche e outros reclamavam da qualidade, afinal, já havia sido perguntado às crianças o que achavam do lanche? Partindo desse questionamento nasceu um projeto que foi desenhado em sala com as próprias crianças, onde participaram ativamente dando ideias e opiniões, inclusive acerca do próprio nome do projeto. Após uma votação envolvendo os alunos do 4º ano A e também outras turmas na Escola Municipal Castro – Regional Boqueirão, batizaram o projeto de Operação Lanche. Começamos então a pensar no nosso instrumento de pesquisa, elencamos 10 perguntas baseadas na fala das crianças e também nos lanches que notoriamente mais eram recusados pela maioria.

PESQUISA SOBRE O LANCHE - EM CASTRO					
Turma:			Data:		
Pinte apenas uma carinha em cada pergunta.			Sim	Não	Pouco
1	Você gosta do lanche da escola?	1			
2	Você come todos os dias o lanche da escola?	2			
3	Você traz o seu próprio lanche pra escola?	3			
4	Você come antes de vir pra escola?	4			
5	O cheiro do lanche é bom?	5			
6	Só de olhar o lanche parece gostoso?	6			
7	Você gosta das frutas do lanche?	7			
8	Você gosta do pudim?	8			
9	Você gosta da vitamina/leite com aroma?	9			
10	Você gosta do risoto/arroz?	10			
Qual lanche da escola você mais gosta?					

Mais uma coincidência aconteceu: foi para mídia (telejornais) a polêmica sobre um projeto que estava tramitando na Câmara Municipal de Curitiba chamado Segunda Sem Carne. Como já estávamos engajados nessa discussão, resolvemos procurar um dos vereadores que assinava o projeto, que prontamente nos atendeu e se colocou a disposição para uma entrevista que foi proposta pela professora. Como nosso projeto foi denominado como uma Operação, nada mais sugestivo que chamar essa entrevista de Missão e assim nasceu a ideia de uma patrulha, a Patrulha do Lanche.

Com base no conceito dos estudantes protagonistas, estes foram desafiados a formularem perguntas sobre o projeto da Segunda Sem Carne, que foram selecionadas e os autores que mais se destacaram foram convidados para realizar a entrevista, pois naquele momento não era possível levar toda a turma na Câmara de Vereadores; partimos para nossa primeira Missão. Durante a visita, os estudantes fizeram as

perguntas a que tinham se proposto e, para surpresa de todos, um dos alunos fez um desafio ao vereador, que ele fosse até nossa escola e lá comesse o lanche junto com a turma, desafio que foi aceito e cumprido na semana seguinte.

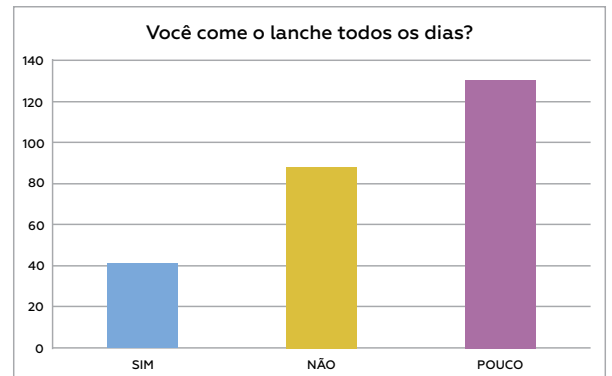
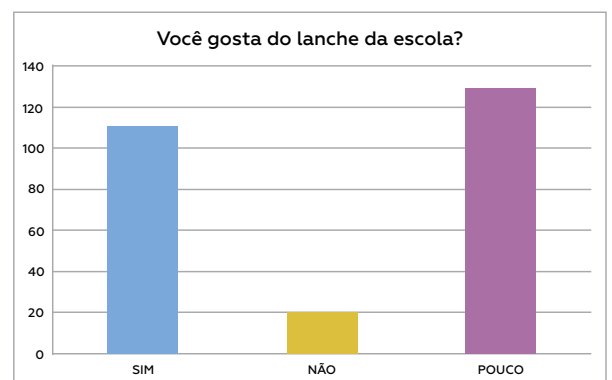
Essa foi uma experiência muito especial para os envolvidos, pois aprenderam que é possível e necessário que a população exerça cidadania, discuta os serviços oferecidos pelo poder público e se envolva de forma positiva na discussão com aqueles que são eleitos para representar a população, e que bom que isso comece na escola, afinal um dos pilares da LDB 9.394/1996 é:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no mês de setembro de 2017 nos dois turnos (manhã e tarde) onde participaram todas as turmas, desde o pré (educação infantil) até estudantes do 5º ano do ensino fundamental, totalizando o público de 300 alunos. A escola possui 342 alunos matriculados, sendo que no turno da manhã são 152 e no turno da tarde 190. Do total, de alunos apenas 42 estudantes não compareceram no dia da realização da pesquisa, que foi coordenada pelos estudantes, a professora regente e contou também com a colaboração das professoras das turmas alvo. Foi constatada uma realidade contraditória, demonstrada através dos gráficos a seguir, referente às duas primeiras perguntas da pesquisa. Foi possível per-

ceber que, apesar de 111 estudantes afirmarem que gostam do lanche servido, apenas 41 responderam que comem o lanche todos os dias. Isso pode ser atribuído ao método usado, à formulação das perguntas e/ou até mesmo a aplicação, mas com certeza levanta questionamentos acerca da satisfação por parte dos estudantes sobre a merenda oferecida, também de um cardápio adequado à realidade socioeconômica que a escola está inserida e a uma discussão sobre o custo e a necessidade de uma alimentação saudável, ou seja, a política educacional de apoio através do PNAE na prática e com a opinião dos maiores interessados na matéria: os estudantes que de fato comem o lanche e que devem ser ouvidos.



Fonte: Projeto Operação Lanche - 4º ano A - EM Castro.



Ouvir os estudantes nesse processo de avaliação do serviço oferecido é fundamental, pois as crianças têm plenas condições de avaliar aquilo que estão recebendo. Com certeza se faz necessária uma mediação e orientação do saber elaborado, dos métodos para uma boa avaliação, mas esse direito, às vezes subentendido, deve fazer parte de um trabalho pedagógico desafiador, que eduque os estudantes para exercer cidadania, pensamento crítico. Segundo Freire (1997) a escola precisa aliar conteúdos curriculares com práticas significativas, intervir no meio social, na realidade do educando, utilizando de sua vivência para promover o conhecimento e a cidadania.

Muitos docentes infelizmente reduzem sua prática educativa à transmissão de conteúdos, uns por não terem experimentado em sua escolarização a promoção desse indivíduo pesquisador, indagador, inquieto e outros por preferirem a quietude que se estabelece nas escolas na rotina do dia a dia, na pressa das obrigações curriculares e na contemplação, às vezes absurda, da realidade, sem considerar a importância do senso crítico que pode e deve transformar realidades postas e impostas. Proporcionar aos estudantes a oportunidade de acrescentar a este mundo requalifica o trabalho pedagógico.

O estudante passa de passivo a agente atuante, pesquisador, que estuda e analisa tempos e saberes, que pratica a reflexão crítica frente à prática, que resignifica e amplia seu próprio conhecimento. Porque bem se sabe que se condenam ainda alunos, como tábulas rasas. Eles têm muito a contribuir, a elaborar, a participar ativamente do processo de aprendizagem desenvolvido na escola. Respeitando suas vivências, suas carências, suas potencialidades e servindo de meio para o desenvolvimento de suas capacidades, não só cognitivas, mas de cidadania, de seres incompletos sim, pois todos são partindo do princípio de que somos seres inacabados, mas acreditando que é totalmente possível e necessária à liberdade criativa, pensante e atuante.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu serfando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que ele vem existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiências feitas" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ela traz consigo para escola. (FREIRE, 1997, p 71)

Colocar o estudante inserido nos processos de discussão e levantamento de opinião é crucial, tanto para desenvolvimento pedagógico/curricular como para atuar socialmente de forma investigativa, analítica e transformadora. Diante disso é fundamental considerar a opinião e análise dos estudantes num

processo de pesquisa de satisfação, nesse caso acerca do lanche oferecido nas unidades educacionais. Bem como participação ativa desses atores na avaliação dos processos de implementação dos programas de alimentação escolar, seja na avaliação, monitoramento e elaboração dos cardápios, como também pesquisadores acerca da alimentação saudável, seus benefícios e a promoção da saúde obtida também através do consumo de alimentos com valor nutritivo e adequado.

AS SOBRAS E A FOME

Outro ponto levantado durante o desenvolvimento do projeto foi o destino das sobras e restos de alimentos que retornam em toneladas às empresas que fornecem a alimentação às unidades escolares. Pautados na lei que criminaliza eventuais dolos sofridos pelas pessoas que por ventura sofrerem intoxicação alimentar, diante do risco de responder criminalmente se fizer a doação, as empresas optam em destinar as sobras para ração animal. Tal situação foi amplamente discutida com os estudantes, pois num país onde tantas pessoas infelizmente ainda reviram lixos para buscar restos de comida, essas sobras poderiam matar a fome de muita gente.

Em 2013, a fome afetava 39,1 milhões de latino-americanos e caribenhos (6,3% da população regional). Em 2015, esse número subiu para 40,1 milhões (6,3%) e, em 2016, alcançou 42,5 milhões, ou 6,6% da população regional. Na América do Sul, a fome passou de 5% em 2015 para 5,6% em 2016, o que representa a maior parte do aumento da fome na região. (ONU 2017).

Existem vários projetos de lei que visam regulamentar as doações, na tentativa de evitar tanto desperdício de alimentos, um desses projetos tramita desde 1998, há quase 20 anos. Projeto batizado de Bom Samaritano - PL 4747/1998, ementa:

Dispõe que a pessoa natural ou jurídica que doar alimentos, industrializados ou não, preparados ou não, a pessoas carentes, diretamente, ou por intermédio de entidades, associações ou fundações, sem fins lucrativos, é isenta de responsabilidade civil ou penal, resultante de dano ou morte ocasionados ao beneficiário, pelo consumo do bem doado, desde que não se caracterize dolo ou negligência. Projeto chamado de "Bom Samaritano".

Difícil não se indignar com a morosidade do legislativo brasileiro quando questões tão essenciais para vida humana estão em jogo! Mas

parece que enquanto a politicagem imperar nas esferas legislativas, a população infelizmente continuará a pagar essa conta, conta alta e desumana. É um ato muito cruel saber que alguém ainda morra de fome nesse país, enquanto toneladas de alimento viram ração animal, enquanto políticos irresponsáveis aproveitam do dinheiro do povo em banquetes requintados.

O COPO DA INCLUSÃO

Muita coisa mudou na escola e na rotina dos estudantes depois da implantação do projeto, umas delas foi o relato da experiência de um estudante da sala de recursos multifuncionais que funciona no período da manhã com a professora Patrícia Estevam de Andrade. Certo dia veio nos relatar a experiência de um deles, que por apresentar dificuldades motoras ao pegar no copo descartável ele empregava muita força e o copo amassava, o que tirava sua autonomia para se alimentar sozinho, mas após a troca dos copos agora está conseguindo se alimentar de forma mais independente e segura.

Há de se salientar também que os estudantes das salas de recursos da rede municipal não eram ironicamente inclusos até 2016 no lanche da escola, onde realizam os atendimentos semanais que duram cerca de uma hora. Se pelo nosso projeto ou não, conquistaram esse direito a partir de julho desse ano na Escola Municipal Castro, direito que lhes é garantido também por lei. Assim como a inclusão deve ser pra todos, o lanche também!

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, in-



dependência, qualidade de vida e inclusão social;
IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]

Muito ainda é necessário avançar em relação aos direitos da pessoa com necessidades especiais, garantir sua autonomia nos espaços do qual faz parte é fundamental para sua cidadania, para que se sinta pertencente ao seu grupo social, a sua família, tendo sua dignidade preservada e reduzindo suas perdas, que muitas vezes já são muitas na relação de igualdade de acesso e oportunidades.

O LANCHE E A SUSTENTABILIDADE

O projeto Operação Lanche não foi criado apenas para criticar a qualidade do lanche, mas para discutir

o serviço oferecido, tanto a qualidade como a logística e também a sustentabilidade, porque tanto se propaga sobre esse tema, mas poucas ações se concretizam em nossas unidades escolares. Existem ótimos projetos que são desenvolvidos e é importante divulgar para que incentive profissionais a se dedicarem em promover ações sustentáveis, pois isso colabora na educação ambiental e torna nosso mundo mais limpo, organizado e agradável de viver.

Diante disso, a turma pesquisou várias ações de sustentabilidade referente à alimentação e elegeu a captação de óleo de cozinha usado como Missão. Foi produzido material impresso para divulgação na comunidade escolar e também na vizinhança. Com apoio das famílias, os estudantes se empenharam em promover conscientização ambiental na comunidade, sobre o descarte incorreto do óleo e seu impacto negativo ao meio ambiente e também a recolher o óleo e levar para escola. Contatamos empresas com certificação ambiental que vem *in loco* para retirar o óleo e em nossa última contagem já tínhamos captado 230 litros em 20 dias de campanha na comunidade.

Desenvolver ações sustentáveis muitas vezes pode parecer utópico no mundo tão descartável que vivemos, mas é possível e necessário que a comunidade escolar participe de projetos sustentáveis, muitas ex-

periências de sucesso acontecem pelo Brasil e algumas bem mais perto do que imaginamos, podem e devem acontecer não somente na escola, mas nas residências, nos espaços comerciais, uma mudança de paradigmas, de conscientização ambiental, tão necessária para vida!

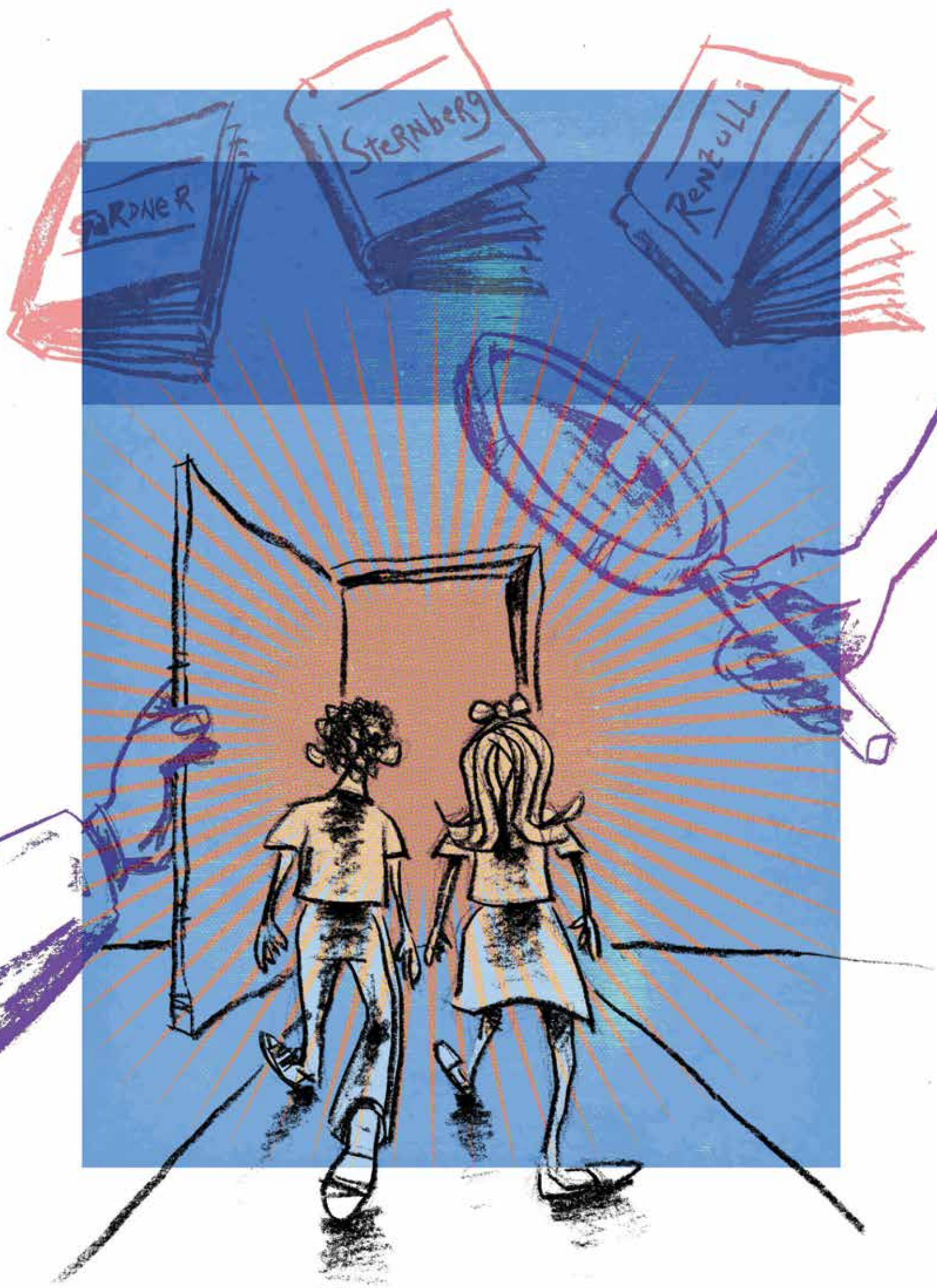
UMA LIÇÃO SAUDÁVEL

Felizmente a população que usufrui dos serviços públicos tem se conscientizado de que o que é público não é de graça, tem muito imposto cobrado e trabalho empenhado, e essa educação para cidadania deve estar presente na escola. Todos devem ter direito à voz, mesmo as crianças, pois são cidadãos em formação e isso não é partidário é NECESSÁRIO!

O projeto Operação Lanche veio romper com o paradigma de que um relatório, chamado de aceitabilidade, preenchido por um profissional responsável pelo monitoramento do lanche recebido, dá conta sozinho de medir a qualidade, pois não contempla o principal: a opinião dos estudantes. Nesse projeto muitas lições foram apreendidas como: trabalho em equipe (solidariedade), liderança (participativa), conscientização ecológica (responsabilidade), pensamento crítico (cidadania). Elencar todos nem é possível, pois para isso seria necessário ouvir as crianças, sou aqui apenas uma coadjuvante dando vida escrita à suas VOZES!

Referências bibliográficas:

- Portal Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao> Acesso em 09 de setembro de 2017.
- Portal Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historias-/6515>> Acesso em 09 de setembro de 2017.
- Portal Nações Unidas. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/fao-ve-alta-da-fome-na-america-latina-e-no-caribe-425-milhoes-estao-subnutridos/>> Acesso em 16 de setembro de 2017.
- Revista Grupo Risorolândia. **Curitiba**. Ed 4, p.18, junho 2017.
- MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: 2013.
- BARBOSA, Najla Veloso Sampaio, et al. **Alimentação na escola e autonomia: desafios e possibilidades**. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/630/63026309005/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.
- STOLARSKI, Márcia Cristina. Dissertação de mestrado: **Caminhos da alimentação escolar no Brasil: análise de uma política pública no período de 2003-2004**. UFPR Curitiba: 2005. Disponível em: <<http://www.economia.ufpr.br/Teses%20Doutorado/Marcia%20Cristina%20Stolarski.pdf>>. Acesso em: 06 de setembro de 2017.
- NOGUEIRA, Rosana Maria, et al. **Sessenta anos do programa nacional de alimentação escolar no Brasil**. Rev. Nutrição, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v29n2/1415-5273-rn-29-02-00253.pdf>>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.
- PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. **A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional**. UFPR Curitiba: 2013. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/proext/images/A_trajetria_do_Programa_Nacional_de_Alimentao_Escolar_no_perodo_de_2003_-_2010.pdf>. Acesso em: 04 de setembro de 2017.
- RODRIGUES, Maria de Lourdes Carlos, et al. Módulo 10: **Alimentação e nutrição no Brasil**. MEC 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=610-alimentacao-e-nutricao-no-brasil&Itemid=30192>. Acesso em: 30 de agosto de 2017.
- Portal Câmara dos Deputados, Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21109>> Acesso em 14 de novembro de 2017.
- Lei Brasileira de Inclusão, Portal do Planalto, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 14 de novembro de 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1996.



Educação inclusiva no Brasil: as altas habilidades e superdotação neste contexto

Vera Lucia Jarenko da Cruz

Professora aposentada da Prefeitura Municipal de Curitiba. Graduada em Pedagogia, especialista em Organização do Trabalho Pedagógico.

Annemaria Kottel

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia, em Educação Especial e Inclusiva e em Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional.

RESUMO

O presente artigo apresenta um breve histórico acerca da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, com base em documentos oficiais legais. Explana sobre o seu público-alvo e ressalta o atendimento ao estudante com **altas habilidades/superdotação**. Apresenta alguns pesquisadores que estudam sobre a inteligência humana e relata as etapas da evolução dessas pesquisas voltadas ao atendimento especializado a estudantes com altas habilidades. Destaca os estudiosos Gardner, Sternberg e Renzulli que contribuíram para a expansão do conceito de inteligência ao reconhecer outras habilidades, além das habilidades linguística e lógico-matemática. Discorre sobre os três métodos a serem aplicados na educação escolar dos estudantes com altas habilidades/superdotação e algumas características que ajudam a identificá-los, a fim de oferecer-lhes atendimento especializado necessário para que avancem na aprendizagem escolar e para mantê-los no ensino regular com motivação e interesse.

Palavras Chave: *Educação Especial e Inclusiva, Atendimento, Altas habilidades, Identificação, Encaminhamento pedagógico.*

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade existiram pessoas que se destacaram por suas criações, habilidades ou potencialidade em deter conhecimentos mesmo sem ter lido ou estudado o assunto. Segundo Alencar (2001), Platão, filósofo grego, da Antiguidade Clássica, já defendia a ideia de que indivíduos com inteligência superior “deveriam ser selecionadas nos seus primeiros anos de infância, e suas habilidades cultivadas em benefício do Estado, treinadas para a liderança, denominando-as “crianças de ouro”.

As crianças que se destacam na família e entre amigos por possuírem conhecimentos e/ou habilidades em áreas específicas, também estão presentes nas escolas nos dias hoje. São aquelas crianças com inteligência superior à que corresponderia a sua idade. São denominados alunos com altas habilidades/superdotação. Estes precisam de um olhar atento dos professores, equipe pedagógica e também dos pais para que tal potencialidade seja reconhecida e aprofundada, através de propostas pedagógicas que estimulem o interesse e oportunizem o uso da criatividade.

Conforme Sabatella, 2005, objetiva-se tornar “a superdotação mais visível no contexto educacional e familiar...”. Atualmente, os órgãos educacionais possuem uma legislação oficial do MEC - nacionais, estaduais, municipais - que subsidiam o trabalho pedagógico dos professores orientando quanto a encaminhamentos pedagógicos adequados para cumprir com os objetivos a serem atingidos pelo estudante no contexto escolar. Para uma compreensão do assunto tratado neste artigo, faz-se necessário perpassar por algumas etapas vivenciadas historicamente para situarmos a Educação Inclusiva do Brasil e a evolução do conceito de inteligência acima da média perpassando pelos pesquisadores que contribuíram para a evolução das pesquisas sobre a inteligência humana. Objetiva conhecer quem é o estudante com altas habilidades/superdotação, ter subsídios para saber o que diferencia um estudante com altas habilidades/superdotação de outro com padrão intelectual na média. Outro fator é saber identificar tais habilidades e por fim como contribuir para a aprendizagem deste

estudante objetivando sua participação nas atividades escolares com motivação e interesse, apesar de em alguns casos já deter os conhecimentos ensinados na escola no ano ou série que está inserido.

POLÍTICAS PÚBLICAS: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento educacional especializado teve início neste país na época do Brasil Império, com foco nas pessoas com deficiência. Ao final do século XIX foram criadas duas instituições especializadas na área da Educação Especial: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, atual Benjamin Constant-IBC, e Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação de Surdo (Ines), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX foi criado o Instituto Pestalozzi, 1926, especializado no atendimento de deficiência mental; e a Associação dos Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954.

Em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, a qual se dedicou ao grupo de estudantes que apresentavam habilidades acima do comum. Segundo ela: “Há, entretanto, quase que inteiramente descurado dos educadores, um grupo de crianças com grande possibilidade de tomar as rédeas da vida social de amanhã e imprimir-lhe a direção que seria realmente melhor” (Helena Antipoff, 1946). Assim iniciou-se no Brasil o atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, assunto a ser ressaltado neste artigo.

Percebe-se que nos dias de hoje ainda existe uma resistência no interior das escolas para os professores reconhecerem as potencialidades destes estudantes e para oportunizar a eles o atendimento educacional especializado (Sabatella, 2008, p.66/67). A Lei 5.692/71 definiu “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular da matrícula e os superdotados”. Em 1973, foi criado pelo MEC o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que impulsionou ações voltadas às pessoas com deficiência e com altas habilidades/superdotação.

A Constituição de 1988 elenca entre seus objetivos fundamentais promover o bem de todos. O artigo nº 206, inciso I, estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e o artigo nº 208 “garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, artigo 55 “reforça tais objetivos legais supracitados, determinando que os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pu-

pilos na rede regular de ensino”. E, os documentos: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar as políticas que regem a educação inclusiva. A Declaração de Salamanca, 1994:

Estabelece como princípio que as escolas de ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham; das em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. O conceito de necessidades educacionais especiais “ressalta a interação de características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças”. (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.)

Em 1994, foi publicada a Política Nacional da Educação Especial, orientando o processo de “Integração Institucional” condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”, mas não orienta quanto aos pressupostos para atender estes alunos. Em consequência esta não provoca a reformulação das práticas a fim de valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem mantendo a responsabilidade da educação desses alunos no âmbito da educação especial.

A Política Nacional da Educação Especial brasileira, na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, e orienta que seja garantido o acesso ao ensino regular; transversalidade na modalidade de edu-

cação especial, desde a educação infantil até a educação superior. Além de formação dos professores, participação da família e da comunidade, facilidade de acessibilidade incluindo mobiliários, transporte, comunicação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, reza que

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Também, define dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado. (artigo 24, inciso V). (Portaria 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007).

Neste processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, CNE/CEB nº 2/2001, determinam: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).





Na educação inclusiva, o público-alvo é composto pelos alunos com deficiência, aqueles que têm impedimento em longo prazo (de natureza física, mental, intelectual ou sensorial); com transtornos globais do desenvolvimento, com alterações sociais recíprocas e na comunicação; incluindo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Incluem-se neste grupo os transtornos funcionais específicos: dislexia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros; com altas habilidades/superdotação os quais demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. O documento ressalta a importância dos ambientes heterogêneos para que seja garantida a aprendizagem de todos os alunos e leva em consideração que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto em que estão inseridos.

Em 2005, foram implantados Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal. São criados centros de referência para o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, oferecendo orientações às famílias

e formação continuada aos professores. Segundo Sabatella (2008), esse projeto representa um avanço na educação do aluno superdotado no Brasil. Especialistas elaboraram um conjunto com quatro volumes didático-pedagógico (Encorajando potenciais, Orientações à professores, Atividades de estimulação de alunos e O aluno e a família), que abordam construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Este material é uma referência tanto como legislação a seguir quanto como orientador para o trabalho com o estudante.

Nas Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades.

As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) diferenciam-se das realizadas na sala de aula e não substituem a sala de aula comum. Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes visando a autonomia e a independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado para os estudantes com altas habilidades e superdotação disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, entre outros. É organizado em todas as etapas e modalidades da educação básica para apoiar o desenvolvimento dos alunos e é ofertado em turno inverso ao da classe comum.

SURGIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E ALGUNS PESQUISADORES QUE SE DESTACARAM

Segundo Sabatella (2008, p. 47), na China, século V, surgiu a primeira referência aos testes de inteligência. Na França, século XX, ocorreu a sistematização e aplicação dos testes cientificamente influenciados pelas pesquisas de Charles Darwin, com o livro *A origem das espécies*. Francis Galton, primo de Darwin, cientista britânico e um dos pioneiros da avaliação psicológica moderna, iniciou investigação

sobre a inteligência e as diferenças de habilidade mental entre as pessoas.

Alfred Binet, pedagogo e filósofo francês, elaborou o primeiro teste de inteligência, na França, a pedido do governo que queria identificar crianças com atraso mental nas escolas de Paris. Nesta época, Binet e seu amigo Theodore Simon criaram a Escala de Binet-Simon e Binet chegou ao conceito de idade mental.

Em 1912, Wilhem Stern, psicólogo alemão, desenvolveu um cálculo matemático para avaliar o nível mental da pessoa, teste de quociente de inteligência (QI). Ele propôs que o determinante do QI se dê pelo resultado da divisão entre a idade mental e a idade cronológica. O teste de Binet, aplicado individualmente, foi levado para os Estados Unidos, onde estudiosos da Universidade de Stanford fizeram reformulações e estabeleceram novos padrões de habilidade média para cada idade, conhecido por Escala de Inteligência Stanford-Binet. O teste evoluiu para modelos escritos. Em 1920, os testes de inteligência começaram a ser aplicados com objetivos educacionais nos Estados Unidos e na Europa.

Thurstone, psicólogo da Universidade de Chicago, 1930, apesar de aceitar os resultados do teste de QI, declarou que considerava o seu resultado falho porque avaliava aspectos acadêmicos e não detectava o sucesso dos avaliados em aspectos menos acadêmicos ou verbais. Em suas pesquisas, Thurstone separou a inteligência em sete segmentos: compreensão verbal, fluência do vocabulário, facilidade numérica, visualização espacial, memória associativa, rapidez de percepção e raciocínio, chamadas por ele de habilidades mentais primárias.

Outro nome de grande destaque na evolução histórica de estudos sobre a inteligência foi o suíço Jean Piaget. Ele trabalhou no laboratório de pesquisa sobre inteligência de Simon, no programa Binet-Simon. Em sua pesquisa, Piaget substituiu a concepção de medir a inteligência pela concepção do intelecto. Tendo como uma de suas teses que as estruturas cognitivas e perceptivas são construídas sobre a mesma base: ação do sujeito. E, esta é que vai gerar os princípios de estruturas cognitivas básicas. Disse que “a inteligência é, por definição, a adaptação às situações novas e é então uma construção contínua de estruturas”. (Sabatella, 2008, p. 51/52).

J.P. Guilford, psicólogo renomado internacionalmente, ampliou a ideia de Thurstone. Segundo seus estudos, a inteligência pode ser avaliada por habilidades mentais básicas ou por fatores de inteligência. Tanto a avaliação de Guilford quanto a do teste de QI medem a inteligência como elemento qualificável. Em 1979, ele lançou o livro *Muito além do QI*, no qual sugere caminhos para melhorar a inteligência e a criatividade, e rompeu com a ideia que predominava na época de que era impossível melhorar a inteligência.

Na década de 1980 ocorre a expansão do conceito de inteligência. Howard Garden, 1983, da

Universidade de Harvard e Robert Sternberg, 1984, da Universidade de Yale. Eles apresentaram um novo conceito de inteligência e em consequência um novo conceito de superdotação. Os estudos apresentados por eles levam ao reconhecimento da habilidade nas diversas áreas. Os estudos de Gardner deram origem ao livro *Estrutura da Mente*. Howard Gardner e outros cientistas reúnem-se para pluralizar a noção de inteligência e para demonstrar que a inteligência humana não pode ser medida apenas por respostas curtas, contidas em testes, devido a sua amplitude.

Em 1982, Gardner sustenta no mundo científico que, além da **inteligência linguística**, sensibilidade para língua falada e escrita; capacidade de usar a linguagem para atingir certos objetivos, expressar e avaliar conceitos, escrever e interpretar textos; e **lógico-matemática** associada ao pensamento científico ou raciocínio indutivo, existem outras seis formas de inteligência. São elas: **inteligência espacial**, capacidade de percepção visomotora. Dominante nos desenhistas, nos artistas, nos cenógrafos, nos artistas plásticos, nos cirurgiões, e outros. **Inteligência corporal cinestésica**, que se expressa na utilização do corpo para aprender, resolver problemas, planejar, fabricar produtos, expressar emoções. O aprender fazendo. Predominante nos atletas, dançarinos, cirurgiões, artesãos, mecânicos e outros. **Inteligência musical**, que responde aos sons, aprecia elementos musicais, reconhece ritmos, memorização de melodias. Presente nos compositores, maestros, instrumentistas, cantores, publicitários, ouvintes sensíveis. **Inteligência interpessoal**, capacidade de perceber e entender intenções, mudanças, interesses e desejos do próximo, proporciona habilidade para trabalhar em equipe. Desenvolvida em vendedores, políticos, líderes religiosos, terapeutas, professores. **Inteligência intrapessoal**, capacidade de percepção de si e dos outros, incluindo desejos, modelo individual de trabalho eficiente, de direcionar sua vida, de entender e guiar o outro. Presente em teólogos, filósofos, psicanalistas, pesquisadores estudiosos dos padrões cognitivos. **Inteligência naturalista**, capacidade de reconhecer e ordenar classes e sistemas, entender os recursos naturais do universo. Dominante em pesquisadores, arqueólogos, defensores da ecologia, biólogos, ambientalistas, naturalistas.

Gardner conceitua a inteligência como “um potencial biopsicossocial para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural, para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (apud Sabatella, 2008, p.58). Devido ao destaque de seus estudos, Gardner vem sendo considerado um dos maiores estudiosos da psicologia.

Robert Sternberg, psicólogo e professor da Universidade de Yale, define a inteligência como “uma atividade mental ou processo que pode ser aprendido e enfatiza a dimensão em que seus aspectos funcionam” (Sabatella, 2008, p.58). Criou a Teoria Triárquica, uma das primeiras a adotar uma abordagem mais cogniti-

va. Segundo esta teoria, a inteligência pode ser de três maneiras: **inteligência analítica**, capacidade para analisar, comparar e avaliar ideias, resolver problemas, tomar decisões, são alunos brilhantes, reforçada pela escola ao estimular a memorização e reprodução dos conhecimentos; **inteligência criativa**, capacidade de desenvolver ideias originais, imaginativo, demonstra criatividade na forma de escrever, falar ou de demonstrar aptidões e competências, e **inteligência prática**, capacidade para transformar teoria em prática, capaz de perceber o que precisa em determinado lugar para realizar um objetivo, com as experiências da vida.

Segundo Sternberg, para entender a inteligência é necessário considerar o desenvolvimento em três aspectos: o mundo interno do indivíduo, o mundo externo do indivíduo e a interação entre estes dois campos de experiência individual. Sternberg é conhecido na área da psicologia por suas pesquisas sobre a inteligência humana, a criatividade, os estilos de pensamento e o amor. Suas “teorias educacionais orientam para buscar o melhor em todos os estudantes, satisfazendo suas diferentes formas de inteligência e estilos de pensamentos e evoluíram por reflexão em seus próprios problemas” (apud Sabatella, 2008, P.61/62).

E, para concluir este item citamos o professor Joseph Renzulli, da Universidade de Connecticut (EUA), um dos maiores pesquisadores da área das altas habilidades e superdotação e pela criação de programas para identificação e atendimento a alunos com altas habilidades e superdotação, em muitos países, inclusive no Brasil. Experiente, com mais de cem livros e artigos escritos, mais de vinte anos com estudos e pesquisas na área. Renzulli e Smith, 1980, a partir de análise de amostragem feita com indivíduos criativos e produtivos constataram três aspectos que se destacaram nos indivíduos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. A estes deram o nome de Modelo dos Três Anéis, sendo que nenhum dos anéis é mais importante que o outro, nem todos precisam estar presentes ao mesmo tempo ou na mesma quantidade para que se manifestem os comportamentos de superdotação; pelo menos um desses traços deve estar pre-

sente, em um nível mais acentuado para que a pessoa seja considerada com altas habilidades/superdotação.

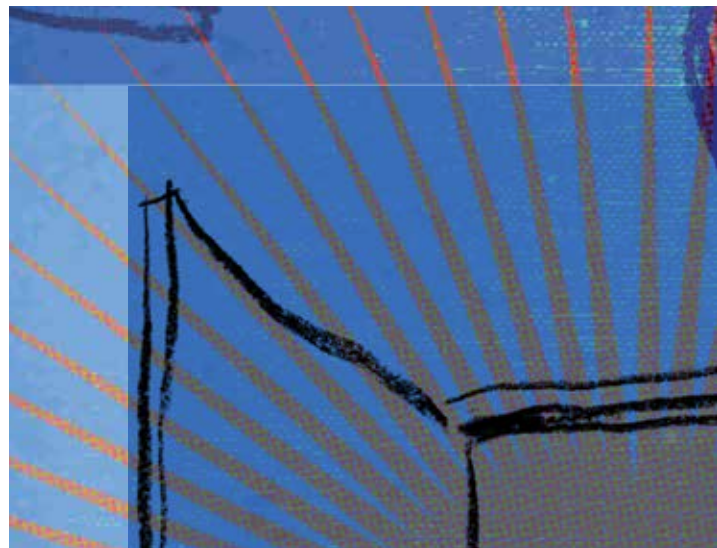
Segundo estudos realizados, entre os referenciais teóricos, no Brasil destacamos Érika Landau, psicóloga Israelense, Eunice M. L. Soriano de Alencar, Maria Lucia Prado Sabatella (Langbecker, 2016)

ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O atendimento ao estudante com altas habilidades/ superdotação está fundamentado na legislação para a educação especial e inclusiva. Esta legislação é que orienta quanto aos encaminhamentos do trabalho pedagógico a serem efetivados a estes estudantes. Entre estes documentos citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Estaduais e as Municipais; um conjunto com quatro volumes didático-pedagógico (Encorajando potenciais, Orientações à professores, Atividades de estimulação de alunos e O aluno e a família) a orientar os trabalhos efetivados nas NAAHS. Orienta-se que no ensino comum sejam propostas, em paralelo aos conteúdos escolares, atividades que despertem o interesse e a motivação dos estudantes. O professor poderá buscar orientações técnicas pedagógicas de profissionais especializados para definir métodos e processos didáticos especiais.

O estudante com altas habilidades tem o direito de saber a sua condição e também tem o direito de receber atendimento escolar que oportunize a aplicação de sua potencialidade. (Sabatella, 2008)

A intervenção do professor oportunizando ao estudante o aprimoramento de suas potencialidades no contexto escolar e interagindo com os colegas é que contribuirá para que as aptidões inatas sejam aplicadas na vida em sociedade. Segundo Vygotsky (1998, p.10) “as condições sociais e econômicas favoráveis otimizam as aptidões inatas e que enquanto a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna real essa possibilidade e cria o gênio” (apud Roldan).



Os alunos superdotados precisam receber um atendimento diferenciado para que desenvolvam suas habilidades e sintam-se motivados no espaço escolar. É um mito pensar que este aluno não precisa da orientação do professor nas práticas pedagógicas. Além do acompanhamento pedagógico para a aquisição do conhecimento e efetivação do currículo comum, é necessário que professores promovam atividades complementares onde os estudantes vivenciem desafios e apliquem suas potencialidades (Sabatella, 2008). Diante da proposta de oportunizar atividades complementares aos estudantes, muitos educadores encontram dificuldades para iniciar um trabalho enriquecedor do conteúdo escolar por não saberem por onde começar. A orientação dos especialistas em altas habilidades/superdotação é que se comece por onde é possível.

O QUE DIFERENCIA UM ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Pesquisas comprovam que o diferencial no superdotado não é a estrutura do cérebro e, sim, o funcionamento deste que é diferente, pois realiza sinapses mais elabo-

radas, com maior velocidade de processamento mental e mais potencializadas. Apresenta maior número de conexões neurais, estas são mais integradas, ocorrem mais rapidamente e são mais complexas, o que contribui para a qualidade e velocidade da transmissão de uma célula para a outra. Os neurônios possuem mais receptores de estímulos. Biologicamente tornam-se diferentes em consequência do uso e do desenvolvimento de toda essa estrutura (Sabatella, 2008, p.27).

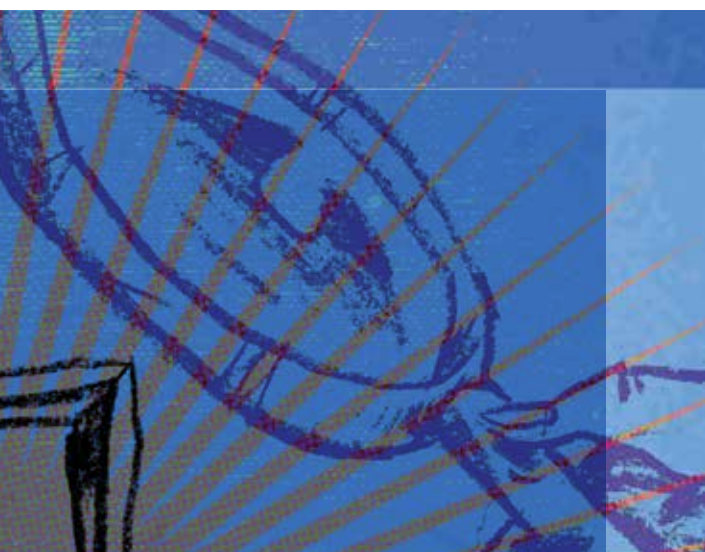
MÉTODOS APLICADOS NO ENCAMINHAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Para atender o estudante com altas habilidades/superdotação, Sabatella, 2008 p.178, cita “nos programas destinados aos superdotados, três metodologias principais são normalmente utilizadas: aceleração, enriquecimento e grupos de habilidade (segregação)”.

Aceleração dos estudos deve ser efetivada quando o estudante com altas habilidades/superdotação apresenta potencialidades de aprendizagem acima da média para aquele ano. A aceleração permite que o estudante cumpra o programa escolar em menor tempo e oportuniza o acesso aos conhecimentos do ano seguinte, pois ele já domina as etapas anteriores. Permite que o aluno conclua seus estudos em tempo inferior ao previsto (Sabatella, 2008, p. 179). Pesquisas comprovam que “a aceleração não causa qualquer prejuízo aos alunos superdotados como um todo. Quando existem efeitos, estes são na maior parte das vezes positivos” (Robinson, 2004). Segundo Sabatella, 2008 “a aceleração é um processo avançado, (...) cujo objetivo é a adequação social e curricular do aluno”. E, a LDB prevê a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar dos superdotados (Sabatella, 2008, p.180).

Enriquecimento curricular é a metodologia em que se propõem atividades relacionadas aos interesses dos estudantes, que promovam o aprimoramento de pensamentos e oportunidade de ampliação de conhecimentos. Ele pode ser inserido dentro de um determinado contexto de aprendizagem e com projetos independentes (oficinas, concurso, atividades extracurriculares). É uma estratégia que contribui para a flexibilização do currículo e pode ser aplicada em sala de aula comum ou em serviços de atendimento especializado. O objetivo desta metodologia é proporcionar suplementação, aprofundamento e ampliação dos conteúdos escolares, conforme a área de habilidade do aluno.

Há duas formas de efetivar o enriquecimento curricular: enriquecimento intracurricular, onde se utiliza de estratégias que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar por



meio de projetos, monitorias, grupos de estudos, oficinas, e o enriquecimento extracurricular como o objetivo de ampliar experiências de aprendizagem e elevar o nível de complexidade dos estudos, em ambientes diferentes da escola. São atividades que possibilitam identificar as áreas de maior habilidade e interesse dos alunos (Parecer 17/2001-CNE).

Grupos de habilidades é a utilização de práticas educacionais em grupos, dentro da própria sala de aula regular, agrupando os estudantes por nível intelectual ou em classes especiais. Clark (apud Sabatella, 2008, p.186) sugere que, para separar os grupos em sala de aula regular, o professor precisa conhecer as diferenças individuais e heterogeneidade do grupo, oportunizar a convivência escolar com os diferentes, selecionar professores qualificados, atualizados quanto a pesquisas e formas de avaliação. É necessária a comunicação entre professores e o planejamento das atividades priorizam outras áreas além da intelectual.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A sala de recursos multifuncionais é um espaço físico composto por mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e de equipamentos específicos. Nesta forma de organização de ensino o estudante aprende por meio de programas com atividades específicas. Os professores que lecionam nas classes multifuncionais são especialistas na área. Nestes ambientes, o estudante tem a oportunidade de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e realiza trabalhos diferenciados. O estudante é atendido individualmente, em pequenos grupos, no grande grupo, por área de interesse conforme suas potencialidades, habilidades e registram os dados e resultados dos projetos. O atendimento é realizado em turno inverso ao da escolarização, não substituindo as classes comuns (Parecer 17/2001 – CNE).

COMO IDENTIFICAR O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Sabatella (2008) apresenta características típicas que podem ajudar na identificação de um estudante superdotado. Dentre elas vamos citar algumas: é curioso, persiste na satisfação dos seus interesses, é crítico de si mesmo e dos outros, não aceita afirmações, respostas ou avaliações superficiais. Ele tem facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico, também é sensível à injustiça seja em nível pessoal ou social, vê relações entre ideias aparentemente diversas. É criativo, tem grande imaginação e fantasias, é independente

e autossuficiente, “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, artes. Também apresentam criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse” (A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

O estudante com altas habilidades/superdotação tem memória privilegiada. Facilidade para lembrar-se de fatos ocorridos há muito tempo. Facilidade para reproduzir histórias, com riqueza de detalhes. Habilidade para orientar-se em relação a endereços. Memoriza letras de músicas. Lembra de promessas feitas pelas pessoas próximas. Tem memória curta para coisas imediatas. Alto nível de pensamento devido à velocidade em processar informações. Possuem vocabulário bem estruturado, apropriado e elaborado. Aplicam as novas palavras ao contexto com concordância verbal e nominal. Tem senso de humor de adulto, maduro e mais sofisticado. Interpretam piadas facilmente. Gostam de jogos de palavras e de rimas. Ficam frustrados se os colegas não compreendem suas brincadeiras. Preferem dialogar com adultos. São criativos e sensíveis. Preocupam-se com facilidade. São atentos a todo tipo de problemas. Afetam-se emocional e fisicamente por medo, ansiedade e inquietação.

Na maioria das vezes não são caprichosos nem organizados com seus pertences, inclusive com a mochila escolar. Apesar de não serem organizados percebem na hora se algum dos seus pertences for retirado do lugar. Podem vestir a roupa sem observar que não está do lado certo. Quanto às tarefas escolares, em muitos casos, demonstram descuido.

Nas relações humanas são francos chegando a ser inadequados. Fazem comentários verdadeiros quando não é esperado. Os pais orientam, mas ele age de forma natural.

Em sala de aula os estudantes superdotados podem apresentar maior facilidade para a linguagem e para a socialização. Tem capacidade de conceitualização expressiva ou desempenho escolar superior. Também podem demonstrar desinteresse pelos conteúdos escolares, rejeição à escola por já saberem os conteúdos escolares. Estes estudantes podem se destacar em uma ou mais áreas:

Os estudantes com altas habilidades/superdotação estão presentes nas famílias e nas escolas e precisam do olhar minucioso daqueles que educam, pois não trazem uma marca de identificação. Não podemos permitir que se percam estes talentos que podem contribuir em prol da humanidade. Caso o estudante apresente algumas das características citadas ele pode ser um superdotado.

METODOLOGIA

A partir da pesquisa bibliográfica com base em textos apresentados na disciplina altas habilidades/superdotação, ministrada pela professora Fernanda

Belini Langbecker, da leitura de livros dos estudiosos da área destacando-se Maria Lucia Prado Sabatella, realizou-se a pesquisa.

Foram efetivados registros de citações e reflexões que justificam os objetivos do artigo seguidos de análise de documentos oficiais que trazem as leis referentes ao assunto altas habilidades/superdotação.

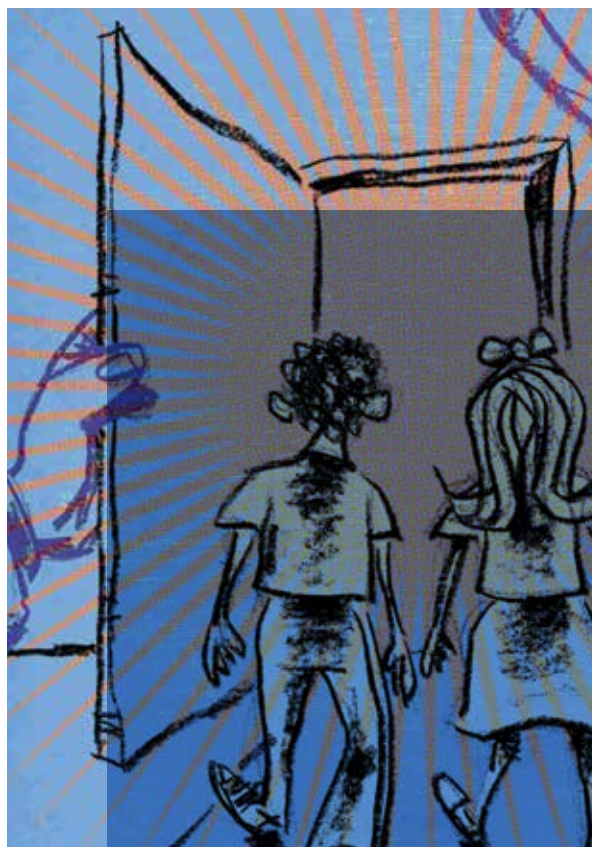
O texto está embasado em autores que esclarecem sobre a necessidade de ampliar a visão do significado da educação inclusiva, os estudos e as ações realizadas até o momento, a identificação das características do estudante com altas habilidades/superdotação e os encaminhamentos no processo de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira na modalidade Educação Especial e Inclusiva tem um acervo muito rico em orientações para identificar o público-alvo da escola a ser atendido. As políticas educacionais brasileiras apresentam um referencial teórico extenso orientando sobre os procedimentos para atender aos estudantes. Os textos apresentados esclarecem as especificidades destes estudantes.

Refletindo acerca dos estudantes com altas habilidades/superdotação concluo que o Atendimento Educacional Especializado a estes ainda é insatisfatório, pois raramente a equipe escolar aceita a especificidade do estudante e muitas vezes ignora o seu potencial. Cabe aos segmentos da educação no país: governo e secretarias federal, estadual e municipal promoverem formação continuada a fim de capacitar os professores para atender esta demanda e dispor de profissionais para a efetivação de tais atendimentos. Cabe aos professores e a família reconhecer a potencialidade do es-

tudante e oportunizar o acesso aos seus direitos. Eles devem ser vistos e devem ter oportunidades por meio dos atendimentos diferenciados para desenvolver e aplicar suas potencialidades. Cabe ao Estado cumprir o seu dever de atender a todos com qualidade.



Referências bibliográficas:

BRASIL Ministério da Educação. **LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN 9394/96.

BRASIL. MINISTÉRIO da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/superdotação**. Orientação a Professores. volume 1. Organização: Denise de Souza Fleith, Brasília, DF, 2007.

A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/superdotação. Orientação a Professores. volume 1 Organização: Denise de Souza Fleith, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial - NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades – **Documento Orientador** – Brasília, 2006. Documento de trabalho elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Janeiro/2008. **PARECER Nº 17/2001 – CNE**.

PAULO ROSS, **Atendimento Educacional Especializado – AEE – Sala de Recursos Multifuncionais**. [s.l.] [s.n]

BRASIL. Conselho nacional de Educação Câmara Xe Educação Básica. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, CNE**.

SABATELLA – Maria Lucia do P. **TALENTO E SUPERDOTAÇÃO PROBLEMA OU SOLUÇÃO?** 2ª edição. Editora IBPEX. Curitiba. 2008. www.conbrasd.com.br
www.inodap.org.br – Instituto para Otimização da Aprendizagem

www.books.google.com.br ROLDAN, Rosilma Menezes **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: a inclusão social e os direitos humanos fundamentais do superdotado(SD) e talentoso(HA)**.



Implicações do professor contemporâneo frente à pedagogia e aos nativos digitais

Sulamita da Silva e Souza Fernandes

Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba e da rede estadual de ensino do Paraná, na Escola Municipal CEI David Carneiro e no Colégio Estadual São Pedro Apóstolo. Mestre em Docência e Gestão da Educação. Especialista em Gestão Escolar, em Tecnologias da Educação, em A nova história em sala de aula, em Educação Infantil e em Psicopedagogia.

E-mail: sulafer@gmail.com

RESUMO

A pesquisa parte da necessidade da reflexão de como a escola tem se apropriado das tecnologias para a melhoria na ação pedagógica. Através de questionários ouviu-se a voz dos diferentes atores (professores e alunos) sobre a influência da tecnologia no cotidiano e as implicações pedagógicas em relação a ela, discutindo as competências necessárias do professor contemporâneo. Nesse contexto foi possível explicar o reconhecimento por parte dos professores do “aluno digital”. Embora práticas em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sejam aplicadas, há a necessidade de maior capacitação e infraestrutura institucional para a ampliação da aplicabilidade dos recursos tecnológicos.

Palavras Chave: *Pedagogia, Nativos digitais, Professor, TIC.*

INTRODUÇÃO

O tema Educação e Tecnologia tem chamado a atenção de grande parte dos educadores.

Percebe-se que meninos e meninas desde muito cedo se envolvem e manipulam dispositivos tecnológicos e a internet. Também é comum observar que professores dominem menos uma ferramenta tecnológica do que um estudante do ensino fundamental.

No mundo globalizado com o acesso cada vez mais facilitado à informação para melhor qualidade na educação, qual a importância da tecnologia na ação pedagógica dos professores?

Como os alunos visualizam essa necessidade no cotidiano escolar? Num mundo digital os professores “imigrantes digitais” (Prenski, 2010) continuam sendo mediadores da aprendizagem, mas, há a preocupação em conhecer e capacitar-se para a docência dos alunos “nativos digitais”? (ibidem, 2010).

Quando se trabalha com a organização do trabalho pedagógico nas escolas, dentro do plano de trabalho docente, a tecnologia deve ser um instrumento que propicie um enriquecimento pedagógico e possibilite a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Ela deve auxiliar, enriquecer e facilitar esse trabalho.

Para tanto, precisa ser conhecida, entendida e utilizada pelos professores no processo de ensino.

Existe uma complexidade na realidade das escolas públicas no Brasil, a infraestrutura muitas vezes é inadequada.

Na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) é importante a reflexão sobre a necessidade de capacitação profissional dos professores para que o trabalho docente alie as tecnologias de informação e comunicação para uma educação de qualidade.

Com isso, esta pesquisa tem caráter explicativo para compreender como o conceito de nativos e imigrantes digitais interagem na realidade de uma escola de ensino fundamental tendo em vista a qualidade no ensino e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas aulas.

A motivação do estudo parte de um pressuposto cíclico em busca de novos conhecimentos, num sistema educacional contemporâneo que recebe uma diversidade de alunos e que necessita urgentemente de práticas pedagógicas diferenciadas para uma melhor qualidade.

Através delas perpassa uma formação de qualidade que permite a construção de cidadãos críticos,

cientes de seus direitos e deveres e com perspectivas à formação do bem comum.

Numa sociedade cada vez mais “selvagem” e “competitiva”, a sensibilidade do professor em buscar na tecnologia um suporte para enriquecer suas aulas e possibilitar uma ampliação global do conhecimento é importante.

Vivemos em uma era digital. Os “nativos digitais” nomeados pelo escritor e designer de videogames norte-americano Marc Prensky (2001) estão nas escolas.

Em cinquenta anos a tecnologia avançou muito. As possibilidades e desafios na educação são inúmeros e a pedagogia do professor deveria acompanhar essa evolução.

Temos o desenvolvimento de uma nova linguagem: a digital. Os nativos digitais são os nascidos na era da web, acostumados a obter informações de forma rápida por fontes digitais e não por livros, entendendo como uma linguagem a tecnologia digital.

O desenvolvimento da linguagem é um assunto revisto constantemente por teóricos da educação e o estudo dessa nova linguagem é necessário.

Dessa forma, Kenski (2012, p. 34) coloca que a internet é o “espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço”.

Assim a linguagem digital está relacionada com o advento da tecnologia:

[...] A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura social e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes (Kenski, 2012, p. 32).

As crianças de hoje não são as mesmas de trinta anos atrás. A infância de hoje apresenta características peculiares que traduzem muito das exigências do mundo globalizado. Esse é também o duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios (Kenski, 2012, p.18).

Quanto à linguagem digital, Kenski (2012, p.32) refere que esta é “(...) simples baseada em códigos binários por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender. É uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos”.

A mesma autora discute que a linguagem digital cria uma nova cultura e uma nova realidade informacional:

A linguagem digital, expressa em múltiplas TICs, impõe mudanças radicais nas formas de acesso à in-

formação, à cultura e ao entretenimento. O poder da linguagem digital, baseado no acesso a computadores e todos os seus periféricos, à internet, aos jogos eletrônicos etc., com todas as possibilidades de convergência e sinergia entre as mais variadas aplicações dessas mídias influencia cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes (ibidem, p. 33).

Marcuschi (2004, p.19) sobre alguns aspectos que caracterizam a linguagem digital ressalta que:

- (1) do ponto de vista dos usos da linguagem, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;
- (2) do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com a participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a hiperpessoalidade;
- (3) do ponto de vista dos gêneros realizados, a Internet transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros.

Um dos estudiosos que dispensou um grande trabalho e formulou que pensamento e linguagem tem uma ínfima ligação foi Vygotsky (2005).

Segundo ele, a linguagem necessita do pensamento para ser concretizada:

É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala (Vygotsky, 2005, p. 5).

A linguagem é desenvolvida através das interações que a criança faz com o meio social e de todas as interações que faz com as pessoas que a cercam.

Dessa forma as vivências como um todo contribuem para o desenvolvimento integral.

Vivendo numa sociedade conectada, na era do conhecimento, faz-se necessário a adaptação e o conhecimento do professor no intuito de inserir cada vez mais o uso da tecnologia digital para a aprendizagem dos estudantes.



METODOLOGIA DO ESTUDO

Optou-se pela realização de uma metodologia de cunho qualitativo em que através de questionários foi possível escutar a voz dos implicados e compreender a influência da tecnologia no cotidiano dos estudantes e as competências necessárias do professor contemporâneo ligado à escola pública no Ensino Fundamental¹.

O público-alvo da pesquisa foram 20 professores do Ensino Fundamental de 9 anos – 6º ao 8º ano e 120 alunos do 7º ano. Na sequência foram elaborados gráficos utilizando as inserções dos mesmos pelo programa Word.

A escolha desse tipo de metodologia deu-se também ao fato de poder observar, *in loco*, a introdução de um sistema de registro de classe online, onde a inovação tecnológica no espaço escolar aproximou professores e alunos na questão tecnológica.

Visou-se assim captar as expectativas dos professores envolvidos quanto ao aparato tecnológico e benefícios para o acompanhamento educacional dos alunos e as perspectivas do desenvolvimento pedagógico a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano das aulas.

Em relação aos alunos, objetivou-se levantar opiniões sobre a importância da tecnologia no dia a dia dos estudantes e do seu uso pelos professores no cotidiano escolar.

¹ A escola de Ensino Fundamental Estadual pesquisada situa-se na cidade de Curitiba, PR- Brasil.

Foram gerados gráficos a partir da aplicação dos questionários a professores e alunos da escola pesquisada. Os dados foram tratados na perspectiva de explicar a interação entre o conceito de nativo e imigrante digital na realidade da escola e as implicações dela para um ensino de qualidade. Os dados obtidos revelam a necessidade de uma mobilização e constante “reciclagem” a partir do movimento histórico que a educação pressupõe no sentido de atualização e pesquisa.

A tecnologia é um instrumento para atingir essa meta e deve ser vista de forma positiva nesse processo de busca do conhecimento.

O mundo atual é diferente do passado, as concessões de educação e formação tomam novos rumos e exigências diferenciadas.

A era do conhecimento trouxe uma geração com perfil tecnológico imerso em um universo digital

Prensky (2001, p.1) fala que: “os nossos alunos mudaram de forma radical. Os estudantes de hoje não são as pessoas para as quais foi desenhado o nosso sistema de ensino atual”.

Os professores dos “nativos digitais” precisam se mobilizar para encontrar meios de adaptar suas aulas à realidade virtual em que seus estudantes vivem.

Devem ser os “imigrantes digitais” que buscam esse ainda novo conhecimento digital com o intuito de aproximar a atividade pedagógica da realidade em que estão inseridos os estudantes atualmente.

O paradigma da escola tradicional e as habilidades para o uso da tecnologia pelo professor é presente.

Embora providos de recursos diversos para o conhecimento, notadamente não são utilizados pelos professores devido à insegurança na utilização. Esse foi um dado levantado na pesquisa.

Mercado (1999, p. 33) descreve alguns fatores: “resistência provocada pela insegurança, acomodação pessoal e profissional de alguns professores, o medo de danificar equipamentos, as condições socioeconômicas dos professores”.

Historicamente a escola ocupava o lugar de destaque quando se tratava do conhecimento, da informação, da formação do indivíduo.

Sendo o local onde o conhecimento sistematizado era adquirido o professor nesse caso era o detentor dos saberes

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO

Atualmente o papel da escola se redefine no sentido de que ela continua sendo um importante local onde se articula o conhecimento sistematizado, mas com o advento das tecnologias o professor torna-se um mediador da aprendizagem, sendo que a habilidade para uso das TICs é necessária e existe uma “troca” visível entre o estudante “nativo digital” e o professor “imigrante digital” para essa construção. Gadotti (2000, p. 8) coloca que:

Neste contexto de impregnação do conhecimento, cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia contribui muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania.

Essa reflexão é necessária com vistas a uma formação docente que insere as tecnologias na prática pedagógica.



A preocupação quanto às habilidades em TIC para professores é mundial.

Segundo o documento da Unesco - padrões de competência em Tecnologias de Informação e Comunicação para professores (2008, p. 1) - elaborado com o intuito de fomentar debates e discussões sobre a capacitação de professores para a utilização de novas tecnologias em sala de aula:

Por intermédio do uso corrente e efetivo da tecnologia no processo de escolarização, os alunos têm a chance de adquirir complexas capacidades em tecnologia, sob orientação do principal agente, que é o professor. Em sala de aula, ele é responsável por estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia pelo aluno para aprender e se comunicar. Conseqüentemente é essencial que todos os professores estejam preparados para oferecer essas possibilidades aos alunos.

O documento apresenta uma divisão do aprendizado em três pilares: a alfabetização tecnológica, aprofundamento do conhecimento e criação do conhecimento. Segundo o documento (ibidem 2008 p. 6):

Os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente.

Dessa forma coloca-se em voga que através do uso da tecnologia pelos professores o ensino não só será aprimorado, mas será de melhor qualidade, pois os cidadãos envolvidos serão mais informados obtendo uma força de trabalho qualificada, acarretando um desenvolvimento social e econômico da sociedade na qual está inserido.

Os objetivos dos padrões de competência em TIC para professores (ibidem 2008, p. 5) colocados no documento são:

Constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem; oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais; expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC; harmo-

nizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores.

Somente a presença de computadores não dá conta da inserção da tecnologia no cotidiano escolar. É necessária por parte dos professores a consciência do potencial educacional presente na utilização das mesmas.

Exige-se que o professor esteja preparado para interagir com os “alunos digitais”, atualizando-se tecnologicamente para tal. Dessa forma o conhecimento será oferecido de uma maneira mais motivadora, criativa, interativa e socializadora.

O PROFESSOR E A TECNOLOGIA

A tecnologia digital tem sido parte integrante da vida de nossas crianças desde o seu nascimento, e um resultado importante é que elas pensam e processam informações de uma maneira fundamentalmente diferente da que nós, seus antecessores (que crescemos em mundo bem mais analógico), utilizamos. Essas diferenças vão mais longe e mais fundo do que a maioria dos pais e educadores consegue perceber, provavelmente afetando a organização dos cérebros das crianças (Prenski, 2010, p. 58).

Ocupando todos os espaços da sociedade, a tecnologia está em constante ascensão em alguns países. Em muitos as TIC ainda não funcionam, em outros são controladas as utilizações.

Segundo Bucco (2016) em um estudo do mesmo ano, a União Internacional de Telecomunicações (UIT), braço da Organização das Nações Unidas (ONU) para o setor, publicou que é preciso conectar 3,9 milhões de pessoas a internet, sendo que a Índia, China e Indonésia juntas concentram 45% daqueles sem acesso à web.

Ruic (2015) em reportagem para a revista brasileira Exame relata estudo da organização não governamental Freedom of the Net no qual foram listados os países que mais censuram a internet. Nos primeiros lugares aparecem China, Síria, Irã, Etiópia e Cuba.

Dessa forma, o professor contemporâneo necessita buscar, aprimorar e aplicar o conhecimento tecnológico no cotidiano de seu trabalho pedagógico, visando um engajamento dos estudantes na perspectiva de novos saberes, de uma sociedade globalizada e melhor para todos. Gadotti (2000, p. 9) pontua que:

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros

“amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Pode-se afirmar que é necessário um novo perfil de professor para a geração dos “nativos digitais”.

Ele deverá ser aberto ao conhecimento das novas tecnologias, e necessita capacitar-se para essa nova geração de “nativos digitais”.

A VOZ DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

Foi possível explicar, a partir das respostas obtidas na pesquisa² junto aos professores, que a tecnologia é avaliada como importante para a educação. As respostas, apesar da diversidade, apontam para essa afirmativa.

As respostas atestam cem por cento (100%) nesse sentido. É necessário pontuar que nas respostas consta que para ser utilizada há a necessidade de planejamento pelo professor.

“É necessário o planejamento do professor para utilização das TIC” (Professor A).

A qualidade da educação pode vir a partir da utilização das tecnologias. Nesse sentido a maior parte dos professores (15%) responderam que a tecnologia auxilia no processo de ensino-aprendizagem.

Também foi colocado que a formação docente está acima da tecnologia e que políticas públicas precisam ser mais eficazes, havendo um maior investimento nesse sentido.

Em relação ao reconhecimento dos “nativos digitais” pelos professores, Prenski (2001, p.01) afirma que “os nossos alunos mudaram de forma radical. Os estudantes de hoje não são as pessoas para as quais foi desenhado o nosso sistema de ensino atual”.

Em relação à afirmativa foi possível obter a explicação dos professores que cada vez mais os alunos tem se apropriado da tecnologia, pois ela faz parte do cotidiano dos mesmos. O interesse pela tecnologia é visível nos alunos segundo as respostas obtidas entre os professores, 30% das respostas culminam nessa direção.

“O aluno está se apropriando mais da tecnologia para a aquisição do conhecimento” (Professor A).

“Educação e tecnologia precisam caminhar juntas. O conhecimento se torna mais atrativo” (professor C).

Ressalta-se que muitos colocam que apesar da sua utilização em larga escala pelos alunos, ela não é utilizada de maneira correta. Também que muitos a utilizam somente para lazer e diversão, não se apropriando da mesma para obtenção do conhecimento científico.

“O aluno não está com uma cultura de utilização correta” (Professor B).

Houve a colocação que as TICs são recursos importantes, mas não insubstituíveis, que o professor é primordial para o sucesso na aprendizagem.

Com a exigência do mundo atual os professores estão tentando se atualizar e obter um conhecimento básico.

Apesar disso, a maioria demonstra que necessita aprender mais, pois sentem dificuldades na utilização em sua prática docente.

“Preciso aprender mais” (Professor A).

Outros foram sinceros em pautar que se sentem leigos e retrógrados com dificuldades para utilizar as tecnologias em suas aulas.

“Sinto-me retrógrada” (Professor B).

Explica-se pela pesquisa que há o entendimento dos professores de uma nova geração: a digital.

No entanto, muitos ainda não estão sabendo “lidar” com esses novos alunos.

Necessitam capacitar-se, buscar novos conhecimentos e mesmo adaptar-se a essa nova realidade que dia a dia vai se modificando e necessitando de novos saberes a respeito das TICs.

A pesquisa junto aos alunos levantou dados sobre a utilização das TICs pelos professores. Explicou-se, desse modo, a grande diversidade quanto ao uso das TICs em sala de aula. As respostas coincidem com os relatos dos professores, muitos sentem-se à vontade quanto à utilização das TICs, outros sentem certo “medo” ou “receio” na utilização por não sentirem-se capacitados, outros não utilizam por estarem acostumados a um planejamento mais tradicional.

“Eu acho importante a união entre a tecnologia e a educação, mas alguns professores não gostam da tecnologia em sala de aula”. (Aluno A)

Levantando dados sobre a opinião dos alunos quanto ao papel mediador do professor entre o conhecimento e a tecnologia, pode-se explicar a partir das respostas dos estudantes que a representação do professor atualmente, no contexto do ensino aprendizagem, partindo da afirmação que o professor tem um papel importante como mediador entre o conhecimento e as tecnologias foi que primeiramente a tecnologia deveria estar mais presente no trabalho do professor (50%).

As demais opiniões colocam que o professor deveria usar mais a tecnologia (10%). Ele também é visto como um “guia” que pode orientar os alunos (10%).

² O estudo da autora faz parte da dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação finalizada na Universidade Fernando Pessoa em Porto - Portugal.

Sequencialmente, reconhece-se que atualmente o professor está mais conectado (10%) e seu importante papel para os alunos no contexto do conhecimento (10%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia tem um largo caminho de adaptação em relação aos alunos digitais.

As implicações do professor “imigrante digital” na contemporaneidade perpassa por um caminho de conflitos e desafios. Sendo multicultural e globalizada, a educação na sociedade atual requer constante reflexão do professor sobre o ensino e sobre o ato de ensinar.

Quanto ao professor, sua função na sociedade de mediação do conhecimento continua vigente. É necessária a ele uma leitura crítica do mundo contemporâneo sobre as TICs para assim incorporá-las na prática docente

Foi possível reconhecer a importância da formação docente para a utilização das TICs. Uma grande parte dos profissionais ainda não tem se capacitado.

Há de se dar importância à inovação pedagógica, procurando aproximar-se da cultura digital em que os alunos estão inseridos, utilizando essas ferramentas digitais para uma educação com qualidade. O papel de pesquisador deve fazer parte do cotidiano docente. A formação continuada é necessária. Políticas

Públicas que envolvam a inserção das TICs na escola são primordiais.

Com base nos princípios que balizaram o trabalho de pesquisa foi possível levantar algumas explicações quanto à compreensão do conceito de nativos digitais e imigrantes digitais na escola pesquisada.

A interação entre alunos e professores, os primeiros sendo “nativos digitais” e os segundos “imigrantes digitais” estão em processo de mudança. Há um processo de adaptação dos professores a nova realidade dos alunos que a escola recebe.

Em relação aos professores e aos alunos, os dados levantados na pesquisa explicam que atualmente a tecnologia é reconhecida como importante no processo educacional por ambos.

A maioria dos professores reconhece a importância da capacitação para a utilização das TICs, mas a infraestrutura ainda muito rasa das escolas impede o desenvolvimento de ações mais estruturadas e planejadas.

É necessário reconhecer as características e o potencial dos “alunos digitais” pelos “professores imigrantes digitais”, mostrando caminhos, mediando o conhecimento e priorizando as habilidades de cada um.

Mudanças são necessárias na era digital. A pedagogia da parceria para ser implantada necessita da quebra de paradigmas, de uma cultura onde o professor não é o detentor do conhecimento, mas direciona os alunos a ele.

É possível explicar após a pesquisa que somente o uso da tecnologia não trará um ensino de qualidade instantaneamente. Ele é processual, exigindo uma nova postura do professor: não controlador, mas mediador do conhecimento.

Referências bibliográficas:

- Bucco Rafael. **UIT: três países concentram 45% da população desconectada**. 2016. Disponível: <http://www.telesintese.com.br/mundo-tres-paises-concentram-45-da-populacao-sem-acesso-internet/>. Acesso em 10/05/2017.
- Gadotti, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- Kenski, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- Marcuschi, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: Xavier, A. C. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- Mercado, Luiz Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.
- Prensky, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press. (2001) Disponível em: <https://elearning.ufp.pt/portal/site/697d0929-5fa7-4a90-bd3f-e6f7d445c6a7> Acesso em 13/07/2016.
- Prenski, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe eu estou aprendendo: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI e como você pode ajudar!**. Tradução Livia Bergo. São Paulo: Phorte, 2012.
- Ruic, Gabriela. **Os países que mais censuram a internet (e os mais livres)**. 2015. Disponível em <http://exame.abril.com.br/tecnologia/os-paises-que-mais-censuram-a-internet-e-os-mais-livres/>. Acesso em 10/05/2017)
- UNESCO. **Diretrizes de Políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. 2014. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em 12/05/2017.
- Vygotsky, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



NÃO FECEM
MINHA ESCOLA!

As ocupações nas escolas em 2015 e 2016: “Primaveras Estudantis”

João Paulo de Souza da Silva

Professor da Prefeitura Municipal de Curitiba, na Escola Municipal Theodoro de Bona. Graduado em Pedagogia, Filosofia e Direito. Doutorando e mestre em Educação.

E-mail: jpaulodesouza@hotmail.com

Danielle Scheffelmeier Mei

Jornalista e mestra em Comunicação.

Email: danielle.scheffelmeier@gmail.com

RESUMO

Dois anos após a “Primavera Estudantil”, este artigo tem como objetivo descrever as ações dos movimentos de estudantes secundaristas que aconteceram em São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás e no Paraná. As ocupações das escolas, os aulões e as manifestações nas ruas das grandes cidades brasileiras marcaram o descontentamento dos adolescentes e jovens com as políticas educacionais adotadas na época, por parte do poder público. No final do ano de 2015 e em 2016, os governos estaduais tentaram reduzir o número de salas de aula nas escolas estaduais, levando milhares de estudantes às ruas pelo seu direito ao acesso à educação. O que chama a atenção nestes movimentos, que aconteceram em diversas partes do Brasil, é que os estudantes se envolveram nas questões, organizaram-se e fizeram diversas ações de solidariedade, além de trazerem debates para o espaço escolar, como as questões de gênero. Para abordar as manifestações dos estudantes, este artigo tem como referencial teórico central José Gimeno Sacristán, Bernardo Toro e Ilse Scherer-Warren.

Palavras Chave: Primavera estudantil, Movimentos de estudantes, Juventude e política.

INTRODUÇÃO

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar*

“Trono do Estudar”, de Dani Black

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os movimentos de estudantes secundaristas que aconteceram em 2015 nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás; e em 2016, quando aconteceram em diversas cidades brasileiras, em especial no Paraná¹. Nos dois casos, as ocupações ocorreram como reação a ações políticas de sucateamento e controle da educação pública. O movimento estudantil se destaca e realiza importantes momentos de resistência e enfrentamento ao governo desde o período da Ditadura Civil-Militar, quando as reivindicações também se voltavam para as políticas educacionais adotadas na época, por parte do poder público.

Naquele período histórico, os estudantes secundaristas se uniam aos universitários, criando certa unidade nas ações. Na década de 1990, os movimentos se intensificam com a participação nos grêmios estudantis em diversas escolas do Brasil, que convocavam os estudantes a tomarem posicionamento em relação às decisões deliberadas pelas escolas.

As ocupações acontecidas na segunda década do século XXI se caracterizam por um formato menos pautado em estruturas hierárquicas e com maior participação das bases, numa horizontalidade do movimento, organizado em “redes”, em contraposição à linearidade vertical historicamente presente no movimento estudantil.

As escolas se transformaram em espaços de construção coletiva, com o estabelecimento de laços de amizade. Assim, é possível aferir que as perspectivas de mudança no mundo social estão vinculadas às ações coletivas em nome de um objetivo comum. O objetivo da ocupação: “Não fechem a minha escola”, foi maior que as desavenças interpessoais. Assim, os alunos enfrentaram os conflitos e saíram fortalecidos, de

maneira que não deixassem o coletivo se “quebrar”. A escola ganhou novos arranjos e a sala de aula foi dilatada, incorporando outros espaços e recursos disponíveis.

“NÃO FECEM MINHA ESCOLA”

*Companheiros
Atentos
Silêncio
Nos Abracemos
Agora
Com esperança e fé
Porque...
Ocupar e resistir..*

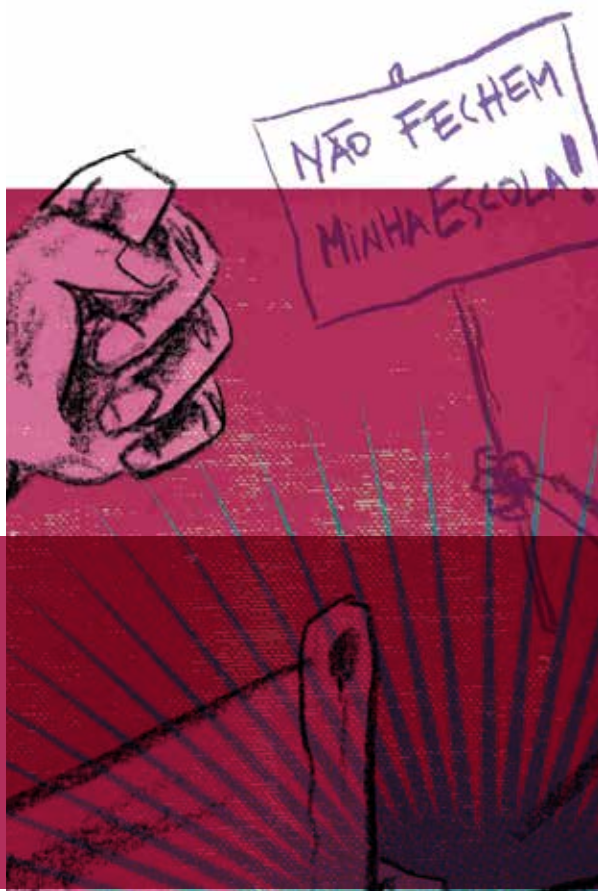
“Ocupar e resistir”, Fecaloma

O governo do estado de São Paulo anunciou um plano de reorganização da rede pública no mês de setembro de 2015, causando a reação de estudantes, pais e professores afetados pelo plano. Eles começaram a exigir a suspensão da proposta, com alegação de que não houve diálogo e as justificativas pedagógicas eram frágeis. A reestruturação da rede estadual de ensino previa o fechamento de 93 escolas, além da imposição de apenas um dos ciclos para 754 escolas, o que afetaria 311 mil alunos e 74 mil professores. A ideia do governo do estado era dividir a escola em ciclos, separando os alunos em diferentes unidades: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Contrários às posturas do governo e da imprensa, surge uma movimentação surpreendente com o lema “Não fechem a minha escola”.

O estudante brasileiro sempre esteve na vanguarda dos principais acontecimentos políticos e sociais do país. (...) se deve ao fato de sempre ter havido nos meios estudantis nacionais uma profunda insatisfação no que se refere à condução do destino político e social do Brasil (BENEVIDES, 2006, p. 74).

Por sua vez, os meios de comunicação de massa tentaram construir uma imagem negativa da escola pública, apresentando-a como uma instituição sucateada, violenta, frequentada por alunos desinteressados e desmotivados, oriundos de famílias problemáticas. No entanto, a ação dos alunos produziu uma comoção social, pois o movimento “Não fechem a minha escola” se distanciava deste estereótipo. As escolas foram palcos de atividades culturais e de for-

¹ Uma prévia deste conteúdo foi apresentada no Educere 2017 e, neste texto, os autores trazem informações mais completas e novos referenciais teóricos.



mação geridas e planejadas pelos alunos; uma demanda antiga dos estudantes, conquistada apenas durante a ocupação. A música foi um combustível das manifestações; além de clássicos como “Roda Viva”, novos hinos foram criados: “Trono do Estudar”, “Ocupar e Resistir” e “Mãe, Pai”.

Além disso, é preciso destacar a posição de liderança tomada pelas meninas, que participaram ativamente da organização das ocupações, do planejamento das ações coletivas realizadas nas ruas e também na divisão das tarefas, tendo em vista que os secundaristas atuaram na limpeza, manutenção, segurança e alimentação dentro das escolas ocupadas. Esse posicionamento pode ser percebido no documentário “Lute Como Uma Menina”², que relata as ações nas ocupações paulistas, e está disponível no Youtube.

Tendo em vista os conteúdos e ações desenvolvidas pelos estudantes, é possível destacar o conceito de “mídia radical”, de John Downing (2002), ou seja, maneiras diferenciadas que os movimentos adotam para comunicar sua mensagem. As produções culturais, como as músicas citadas anteriormente, são uma maneira de os movimentos comunicarem sua mensagem para além da mídia de massa, dando visibilidade

de às suas demandas. “A mídia radical é baseada na cultura popular, que, segundo a definição do autor, é uma expressão autêntica das aspirações do público. Manifesta-se nas produções de música e dança e tem um importante papel na oposição, sendo uma contradição às produções de massa” (MEI, 2013, p. 95).

Downing (2002) classifica como mídia radical trabalhos de grafite em outdoors, volantes e cartazes, podendo chegar à produção autônoma de conteúdo informativo. Ele apresenta o conceito de “chama lenta”, ou seja, conteúdos que visam um convite efetivo à mudança e que se distanciam das abordagens tradicionais da mídia para consumo rápido. No entanto, a efetiva tomada de consciência e mudança leva tempo, mas as produções “mais rápidas”, como as canções apresentadas, chamam a atenção do público para a causa, e seriam mais efetivas se este trabalho tivesse continuidade.

Downing (2002) frisa que a mídia radical é o principal sustentáculo da comunicação democrática, permitindo a difusão de ideias dos movimentos sociais, pois não há dependência do mercado ou de anúncios. Sendo assim, a comunicação democrática traz também características de intenção, pois o emissor visa o envolvimento efetivo do receptor.

Intenção é a atividade direcionada a um objetivo, envolvendo, portanto, a volição. Na comunicação, intenção é tentativa consciente do emissor de influenciar o receptor através de uma mensagem, sendo a resposta do receptor uma relação baseada na hipótese das intenções da parte do emissor (SANTAELLA, 2001, p. 20).

No contexto apresentado por Santaella, a comunicação “é inevitável, irreversível e irrepitível” (SANTAELLA, 2001, p. 21). Nas diversas ocupações, observou-se a experiência de aulas mais dinâmicas (rompendo a barreira das quatro paredes das salas), debates e eventos culturais aos finais de semana, ideias que surgiram nas ocupações e podem se tornar um novo modelo de prática escolar.

Com estas aulas mais dinâmicas, foi possível perceber que temáticas de gênero, que antes não eram abordadas nas escolas, passam a fazer parte do cotidiano dos estudantes. O debate sobre gênero na escola vem tomando mais corpo no país desde os seminários realizados para a construção do Plano Nacional de Educação, em 2014. Na ocasião, a Câmara dos Deputados e o Senado suprimiram o termo “gênero” da proposta, abolindo então temáticas que previam os itens identidade de gênero e orientação sexual nos currículos escolares. O documento original, por sua vez, previa que o debate fosse apro-

² Documentário enaltece a luta das meninas nas ocupações em SP. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/educacao-3/indicacao/documentario-enaltece-luta-das-meninas-nas-ocupacoes-em-sp/>. Acesso em 11 de set de 2017

fundado nas escolas, dentro das disciplinas, a fim de garantir direitos como o acesso universal à educação e o combate ao preconceito, além de criar medidas inclusivas para a educação no país.

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo. (FURLANI, 2003, p. 69)

As ocupações dos estudantes se mostraram espaços efetivos para que estas temáticas permeassem a escola. Foram dias nos quais assuntos como a divisão igual de tarefas, o diálogo e a diversidade estavam na escola de maneira prática e efetiva, levando à reflexão sobre estas temáticas.

Houve a participação de pais, mães e responsáveis nos movimentos dos estudantes, causando certo afloramento de consciência política dentro das escolas, para exigir do poder público a educação pública de qualidade. Como se percebe, a participação incita a mobilização dos indivíduos, essencial no desenvolvimento da cidadania, pois assim o poder de ação dos cidadãos é ampliado. É possível utilizar a classificação de Ilse Scherer-Warren (1996) para as redes que, no caso dos estudantes secundaristas, podem ser verificadas nas diversas lutas espalhadas pelos estados, que acabam por ter características parecidas, como os “aulões”, a produção de mídia radical e as reivindicações, que eram similares. Sendo assim, os estudantes tinham o “mesmo inimigo a combater”, utilizando a definição de Manuel Castells (1998).

As redes que se constroem possibilitam “o intercâmbio de informações e esclarecimentos entre grupos, além da troca de experiências que pode ser proveitosa em um determinado local” (MEI, 2013, p. 96). Para que haja a multiplicação de informações, há “nós” ou elos (SCHERER-WARREN, 2006), ou seja, as lideranças, mediadores e organizadores que transmitem as informações. A comunicação é determinante para a mobilização e para a união dos estudantes, nas trocas de ideias e na divulgação sobre o que acontecia dentro das escolas para além dos seus muros. É possível aferir que houve conscientização dos estudantes, que se sentem mais empoderados e perdem a posição “passiva” diante das medidas tomadas pelos governos.

Nilda Stecanela (2010) aborda as realidades e manifestações culturais dos jovens para além do ambiente da escola regular. É no cotidiano, portanto, que o aprendizado também acontece. A autora analisa a maneira como os jovens “fabricam sua própria vida, reinventando seus modos de ser jovem, a partir de sua situação juvenil e aprendendo em suas trajetórias não escolares a partir de suas experiências cotidianas” (STECANELA, 2010, p. 31). Eles tomam, portanto, uma posição política em relação à sua realidade:

A extensão da atividade política, apesar de inúmeras vezes formal, e principalmente a perspicácia de certos olhares contemporâneos, fizeram emergir a compreensão, característica dos tempos atuais, de que as relações de poder permeiam e perpassam toda a sociabilidade (RUBIM, 2000, p. 21).

Nessa perspectiva, é possível destacar que a intenção dos estudantes foi trazer para o debate público as suas reivindicações, indicando certa mobilização. Segundo a definição de Bernardo Toro (1996, p. 5) “mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados”. A mobilização, por sua vez, parte da premissa da escolha do indivíduo em querer participar, e que esta escolha é feita a partir do aprendizado e da reflexão crítica da realidade. “Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 2014, p. 68). Nessa perspectiva, a pessoa se vê como responsável e capaz de promover transformações com determinadas atitudes e ações.

A formação de uma nova mentalidade na sociedade civil, que se percebe a si mesma como fonte criadora da ordem social, pressupõe compreender que os “males” da sociedade são o resultado da ordem social que nós mesmos criamos e que, por isso mesmo, podemos modificar (TORO, 1996, p. 8).

Os estudantes, quando mais conscientes da sua posição e da sua importância na sociedade, agem como atores em sua realidade social. É interessante trazer as concepções de Juarez Dayrell sobre as juventudes, demonstrando que os jovens vivem realidades diferentes em cada localidade, devido às condições sociais e culturais. Segundo o autor, os jovens devem ser considerados como sujeitos, ou seja, “um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade” (DAYRELL, 2003, p. 24). Utilizando conceitos de Bernard Charlot, o autor destaca que o ser humano está sempre em construção e em relação com a sociedade



A Escola Estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros, foi uma das 200 unidades ocupadas contra a reorganização das instituições de ensino proposta pela Secretaria Estadual de Educação paulista. Rovena Rosa/Agência Brasil

e o meio. No entanto, segundo Freire, a tomada de consciência pode acontecer de uma hora para a outra, todavia a consciência crítica, não, a qual “somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica” (FREIRE, 2007, p. 39).

Jesús Martin-Barbero (1997) demonstra que as pessoas recebem diversas interferências ao longo de suas vidas do meio em que vivem, da mídia e da própria escola. Segundo o autor, as identidades sociais e os interesses pessoais dos indivíduos se formam também na família, no bairro ou nos locais onde as pessoas habitam ou mesmo interagem. Nesta mesma linha, o autor François Dubet (2006) coloca que a formação atual dos jovens é constituída de diferentes influências, sendo que eles recebem interferências da família, do ambiente escolar, e estes espaços são heterogêneos. Neste contexto, a escola perde espaço na monopolização da cultura, competindo com a cultura de massa e a circulação de informações. O estudante, ao receber interferência de outras fontes, torna-se um pouco mais “autônomo” em relação à sua formação.

Conforme o movimento dos estudantes provocou a conscientização dos

adolescentes e jovens, também é preciso lembrar que os governos estaduais, em especial de São Paulo, passaram a endurecer as condutas de perseguição e retaliação a estudantes:

A polícia foi acusada de carregar listas com fotos e nomes de secundaristas e apoiadores do movimento. O caso mais simbólico provavelmente foi da escola Fernão Dias, na zona oeste de São Paulo. A ação daqueles estudantes acabou se tornando um marco na luta dos secundaristas, depois de a unidade permanecer uma semana sitiada pela Polícia Militar. A partir desse evento, as ocupações se espalharam em todo estado. (MEI, SILVA, 2017)

O auge do movimento se deu com a verificação de 213 ocupações em São Paulo, no dia 4 de dezembro de 2015. Ao mesmo tempo, crescia a violência policial contra as ocupações e a aprovação do governador Geraldo Alckmin (PSDB) caía para 28%. Diante deste cenário, o governo decidiu suspender a reorganização, buscando reconstituir a sua imagem, já desgastada com o ápice da crise hídrica. O governador foi a público suspender o projeto após 25 dias de mobilização,

e em seguida, o então secretário estadual da Educação, Herman Voorwald, pediu demissão. É importante destacar que o plano de reestruturação da Secretaria de Educação paulista foi oficialmente adiado, mas as ações continuaram por baixo dos panos. Em 2016, salas de aulas, períodos inteiros e escolas fecharam, e o governo justificou as mudanças alegando uma demanda menor de alunos.

PELO BRASIL: DESDOBRAMENTOS DAS MANIFESTAÇÕES EM OUTROS ESTADOS

Pai, mãe

*Razões da minha vida, minha força, minha inspiração
Luz do meu caminho, que me guia e me dá direção
Abraço que ampara e acalma o meu coração*

"Pai, Mãe", de Michel Teló

A adesão de muitos estados e estudantes de diferentes contextos ampliou a pauta e confirmou a fragmentação e horizontalidade do movimento. Mesmo em São Paulo, as reivindicações, a forma das ocupações e os métodos de protesto mudavam de escola para escola. Ainda assim, o movimento dos estudantes paulistas repercutiu em ações em outras regiões do Brasil. No Rio de Janeiro, mais de 70 escolas foram ocupadas, com estudantes pedindo melhora na infraestrutura e mais verba para a educação. O Ceará teve dez escolas ocupadas em apoio à greve de professores da rede estadual.

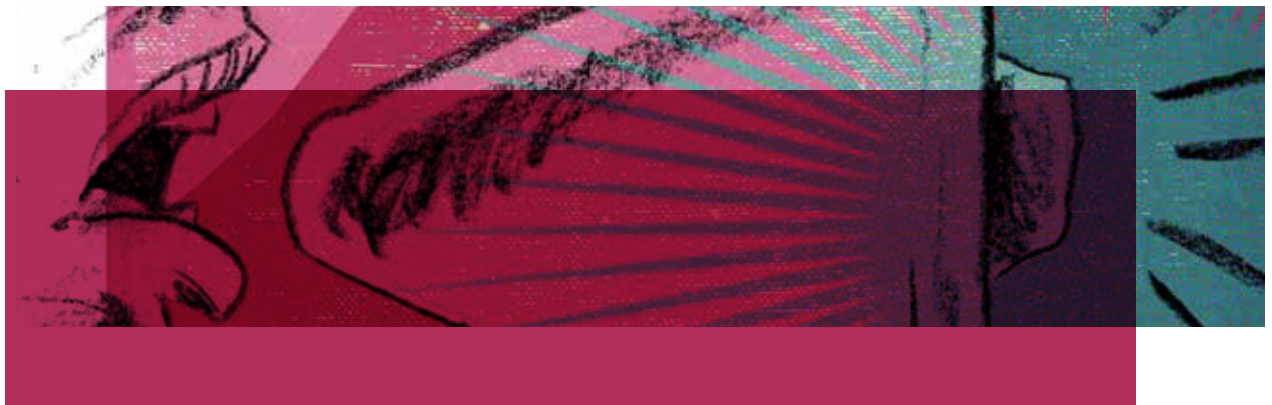
Contrários a um novo modelo de gestão proposto pelo governo estadual, os estudantes da rede pública de Goiás começaram a ocupação em dezembro de 2015. Goiás registrou a ocupação de pelo menos 27 escolas entre os meses de dezembro e fevereiro de 2016, mas os alunos deixaram oito delas após as negociações com pais, responsáveis e professores. Os estudantes eram contrários a três propostas: o fechamento das escolas de período integral; a transferência da administração de algumas escolas públicas para as Organizações Sociais (OSs); e a militarização escolar, modelo adotado pela Secretaria de Segurança Pública. O último ponto, era o mais polêmico, pois na prática, dava aos militares a direção das escolas.

Em Porto Alegre, a ocupação das escolas começou em 11 de maio de 2016, na E.E. Emílio Massot, e seguiu até 23 de junho de 2016, quando houve a negociação com a Secretaria de Educação. Aproximadamente 160 escolas foram ocupadas no Rio Grande do Sul, envolvendo a capital, Região Metropolitana e cidades pelo interior. Fernando Seffner fez um estudo sobre as ocupações na região e destacou questões de gênero e feminismo que foram marcantes:

Gênero e sexualidade disseram mais respeito aos modos como alunos e alunas se produziram enquanto jovens vivendo nas escolas ocupadas, um traço importante das culturas juvenis que ali se expressaram, do que se colocaram como bandeiras de reivindicação. O feminismo das jovens protagonistas das ocupações mostrou um aspecto vivencial muito forte (SEFFNER, 2016).

No ano de 2016, os estudantes paulistas voltaram a ocupar escolas e espaços públicos. O Centro Paula Souza, autarquia responsável por administrar as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e as Faculdades de Tecnologia (FATECs), viu a rede de educação tecnológica ser ocupada no mês de abril.

Em ato realizado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo no dia 3 de maio de 2016, o movimento garantiu o pedido de urgência na abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar as denúncias de desvio de verba das merendas. As suspeitas recaíram sobre contratos de compra de alimentos para colégios de 22 cidades e do governo do estado. No dia 6 de maio, os estudantes secundaristas desocuparam a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Nestes dias, os estudantes confrontaram os deputados e simularam sessões de votação no plenário. A iniciativa de investigação, que tinha um alto potencial de desgaste, foi barrada pelo governo de Geraldo Alckmin (PSDB) que contava com a maioria no legislativo paulista. Houve referência sobre as ações dos alunos paulistas no Paraguai, onde, no final de abril de 2016, estudantes ocuparam escolas pedindo a renúncia da ministra da Educação do país, Marta Lafuente. Ela deixou o cargo dizendo que, se fosse secundarista, também estaria ocupando colégios.



PROTAGONISMO JUVENIL

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia*

“Apesar de você”, de Chico Buarque

A autora Regina Magalhães de Souza (2006) apresenta questões relacionadas à juventude e a noção de rebeldia que alguns autores trazem sobre esta fase do desenvolvimento humano. A autora aponta que, no cenário brasileiro, ao longo do século XX, não houve nenhum movimento mais politizado que o movimento estudantil. Isso porque, segundo a autora, este assumiu, a partir do entendimento da sua condição de estudantes, uma postura política e combativa contra “os problemas do subdesenvolvimento”, adotando, assim, uma postura de engajamento e de responsabilidade histórica.

No entanto, a autora também problematiza esta questão, tendo em vista que o conceito de juventude, nos dias atuais, abrange muito mais camadas da sociedade do que o que se considerava há 40 anos, por exemplo. A autora trabalha com o discurso que se construiu na mídia, exaltando o jovem como “revolucionário” e até mesmo “rebelde”. Ela destaca o papel de protagonismo destes jovens, que parte do pressuposto de que os atores podem interferir no espaço público, e o jovem deve “buscar o seu espaço” na sociedade.

Ao analisar os discursos construídos sobre a juventude, Souza aponta que eles trazem questões como a atuação prática dos jovens para a mudança social, mas que as práticas adotadas na escola são baseadas ainda em um método tradicional de ensino, que os coloca mais como expectadores do que como atores.

Muitas demandas nascidas no mundo da vida, ou esfera de reprodução simbólica, conforme cita Jürgen Habermas, são intermediadas pelos atores e podem seguir para mecanismos públicos de encaminhamento. Porém, muitas vezes, essas demandas esbarram nos interesses políticos e econômicos, o

que nem sempre garante que os desejos das organizações sociais sejam atendidos. É preciso, portanto, que a própria população também se organize para ampliar seus direitos, organizando-se em movimentos sociais. Neste contexto, é possível trazer a definição de Alain Touraine de ator social:

O ator social é o homem ou a mulher que intenta realizar objetivos pessoais em um entorno constituído por outros atores, entorno que constitui uma coletividade à qual ele sente que pertence e cuja cultura e regras de funcionamento institucional faz suas, ainda que apenas em parte. Ou, dito com palavras mais simples, são necessários três ingredientes para produzir um ator social: objetivos pessoais, capacidade de comunicar-se e consciência de cidadania. (TOURAINÉ, apud SOUZA, 2006, p. 63)

Touraine aborda também que os grupos criam certa subjetividade, ao passar de “vítimas” do sistema para tomar consciência da sua situação e, a partir daí, falar e protestar.

Esta forma de resistência traz dentro dela uma afirmação de si, não apenas como ator social, mas como sujeito pessoal. (...) à construção da ideia de sujeito, à busca de uma ação que não procure nem o lucro nem o poder nem a glória, mas que afirme a dignidade de cada ser humano e o respeito que ele merece. (TOURAINÉ, 2011, p. 102)

Dessa forma, o indivíduo, ao mesmo tempo em que tem seus interesses pessoais, necessita da vinculação com o coletivo, a fim de criar uma identidade. Manuel Castells demonstra a questão das identidades, importante para que as pessoas se sintam parte de um grupo ou de um movimento, e participem das ações. As identidades interferem na vida das pessoas e “constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização” (CASTELLS, 2008, p. 23). Ao desenvolver um sentimento de pertencimento, o indivíduo internaliza significados, definidos pelo autor “como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator” (CASTELLS, 2008, p. 23). A sociedade atual tem relações desenvolvidas por meio das redes, das relações das pessoas.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado (CASTELLS, 2008, p. 23).

Castells reconhece que as pessoas procuram fugir do processo de atomização e isolamento, buscando grupos de identificação. As pessoas tendem a

agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural, comunal. (...) As pessoas precisam participar de movimentos urbanos (não exatamente revolucionários), pelos quais são revelados e definidos interesses em comum, e a vida é, de algum modo, compartilhada, e um novo significado por ser produzido (CASTELLS, 2008, p. 79).

Desta forma, ao pensar sobre a situação do jovem na atualidade, é possível destacar que, ainda havendo certa tutela sobre a figura do adolescente, a partir do empoderamento, este jovem consegue se tornar mais ator e menos expectador de sua realidade social. Segundo Pereira (2009): “O empoderamento possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto à consciência coletiva necessária para a superação da ‘dependência social e dominação política’. Enfim, superação da condição de desempoderamento das populações pobres”. Desta forma, além das políticas públicas pensadas para estes jovens, é importante destacar que o esclarecimento destes jovens incentiva a sua participação enquanto agentes de mudança social. Sendo assim, os jovens não buscam apenas o desenvolvimento e suprimento de suas necessidades individuais, mas passam a galgar objetivos comuns.

MUITO ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*

*“Pra não dizer que não falei das flores”,
de Geraldo Vandré*

O cenário que engloba as manifestações dos estudantes contempla, para além dos muros das escolas, debates em nível nacional. A começar pelas discussões sobre a Base Nacional Comum, que ganham certa urgência e não são recentes no Brasil. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais já sinalizavam para um currículo comum e centralizador, orientado pelas reformas da educação no governo Fernando Henrique Cardoso.

Outro fato que contribui para o cenário de descontentamento

dos estudantes é que, logo após assumir interinamente o cargo, em maio de 2016, após o afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff, Michel Temer nomeou apenas ministros homens, deixando a maioria da população brasileira sem representação nas esferas de poder, excluindo destes cargos mulheres e negros.

A presidenta Dilma Rousseff foi afastada definitivamente em 31 de agosto de 2016, começando assim uma sequência de outros golpes que afetam, especialmente, a área da educação. A Proposta de Emenda Constitucional nº 241 (depois PEC 55) congela os investimentos públicos por 20 anos; a reforma do Ensino Médio, via Medida Provisória (MP); e o projeto de lei da “Escola sem Partido” ou “Lei da Mordada”, que tem impacto direto sobre as atividades docentes e que estabelece regras para “controlar a atuação do professor em sala de aula, praticamente o impedindo de promover um debate crítico de ideias com os alunos e criando uma espécie de observatório para monitorar a sua prática” (MEI, SILVA, 2017).

Como reação, escolas e universidades de 20 estados e do Distrito Federal passaram por um movimento de ocupação contra a reforma do Ensino Médio, em outubro de 2016. Os estudantes se manifestaram contra a Medida Provisória 746 e contra a Proposta de Emenda à Constituição 55, propostas pelo governo Temer, que restringem os investimentos sociais do governo federal, inclusive em educação.

A proposta de extinção do Ministério da Cultura também impulsionou as reivindicações populares no ano de 2016. Em maio deste mesmo ano, a pasta foi unificada com o Ministério da Educação, o que causou manifestações contrárias de artistas e profissionais da área. A interpretação que se faz a respeito deste episódio é que a Cultura receberia menos investimentos em um governo marcado por políticas de austeridade, com a unificação das pastas.

Estas medidas resultam na ocupação de 171 universidades. No auge das ações coletivas, em 28 de outubro, eram 1.198 ocupações de escolas no país, 845 no Paraná. O balanço oficial de escolas participantes desse movimento foi suspenso temporariamente devido à inconsistência de dados no Paraná, estado com maior número de ocupações.

No estado de São Paulo, o movimento face às medidas do governo federal não teve a mesma repercussão. Em 2015, a mobilização teve mais força com os secundaristas, o que se repete no início de 2016 com os estudantes da rede de educação tecno-

lógica. Em maio de 2016, as delegacias regionais foram autorizadas, pela Procuradora-Geral do Estado, a recorrerem à Justiça para fazer a reintegração de posse dos imóveis públicos ocupados, o que conteve as mobilizações estudantis paulistas.

No Paraná, as mobilizações dos estudantes começaram em São José dos Pinhais no dia 3 de outubro, e espalharam-se pelo estado. Ao todo, foram 900 escolas ocupadas neste estado contra a reforma do Ensino Médio, proposta por Michel Temer. É preciso destacar que a insatisfação com o atual modelo de governo se acentua após o 29 de abril de 2015, quando o governador paranaense Beto Richa (PSDB) autorizou uma ação da polícia militar para reprimir uma manifestação de professores e professoras. Eles fizeram paralisações devido à votação que autorizava o governo estadual a utilizar recursos da previdência dos professores e professoras para cobrir outros gastos do governo estadual. Como resultados, 200 pessoas ficaram feridas e a medida foi aprovada na Assembleia. Como forma de protesto e para lembrar a data, não há aulas nas escolas estaduais do Paraná nesta data (MEI; SILVA, 2017).

Outro momento decisivo no âmbito paranaense foi a operação “Quadro Negro”, que investigava denúncias de desvios de pelo menos 20 milhões de reais que iriam para reforma e construção de novas escolas no Paraná, em vários municípios. A investigação foi realizada pelo Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado (Gaeco) do Ministério Público do Paraná e começou em julho de 2015. Entre os anos de 2011 e 2014, foram apuradas irregularidades em dez contratos da Secretaria de Estado da Educação (SEED) com a Construtora Valor. Há dois fatos marcantes no movimento secundarista paranaense: Lucas Eduardo Araújo Mota foi morto por um colega de 17 anos, em 24 de outubro de 2016, dentro do Colégio Estadual Santa Felicidade, em Curitiba; e o discurso

da estudante Ana Júlia na Assembleia Legislativa do Estado, apenas dois dias depois.

No primeiro caso, o jovem morto e o rapaz que confessou seu assassinato estudavam na escola, que foi desocupada após o ocorrido. O rapaz alegou, em depoimento, que houve um desentendimento enquanto ele e a vítima consumiam uma droga sintética e que esfaqueou o colega numa tentativa de se defender, no momento da briga. Os estudantes do movimento alegaram que aquele aluno da escola não participava da ocupação. No entanto, a opinião pública paranaense foi influenciada devido ao posicionamento do governo do estado, que defendeu que o estudante fazia parte do movimento. O governador Beto Richa chegou a afirmar que os líderes das ocupações deveriam ser responsabilizados e responderem pelo homicídio do adolescente.

Dois dias após o ocorrido, o discurso de Ana Júlia na Assembleia Legislativa do Paraná foi de notável repercussão. Em 26 de outubro de 2016, a estudante assumiu a tribuna para defender a ocupação do Colégio Estadual Senador Alencar Guimarães, em Curitiba, um dos muitos colégios ocupados naquele momento e com sua fala se tornaria o rosto do movimento secundarista paranaense. Ana Júlia falou com firmeza, mesmo sem experiência na tribuna e com a voz embargada. Seu discurso repercutiu na imprensa nacional e internacional, ganhando também destaque nas redes sociais. Em referência à morte do estudante, ela afirmou que os deputados “têm as mãos sujas de sangue”. Ao ouvir essas palavras, o presidente da Casa, Ademar Traiano (PSDB), ameaçou interromper a sessão por considerá-las uma ofensa aos deputados.

A partir do que foi apresentado, é possível interpretar que as manifestações dos estudantes apresentaram momentos de efetiva unidade. Durante as ocupações das escolas, houve aulas públicas sobre assuntos diversos, momentos em que os docentes se solidarizaram com a causa, realizando aulas públicas e outras atividades em apoio aos estudantes. Além disso, as escolas ocupadas estavam organizadas a fim de garantir a segurança dos estudantes, a limpeza das dependências e as manifestações culturais e artísticas. É possível fazer uma ligação com as análises das manifestações mais recentes, feitas por Zygmunt Bauman (2013). O autor destaca que há descontentamento das pessoas em relação ao poder público, e que há, cada vez mais, um distanciamento das decisões tomadas e dos anseios populares. No entanto, as manifestações atuais tomam formas diferenciadas, são mais horizontais e as reivindicações ali contidas podem ser diversas.

A alternativa esperada aos descreditados mecanismos políticos, tende a ser horizontal e lateral, e não vertical e hierárquica. Digo que ela é do estilo enxame: tal como os enxames, os grupamentos e alian-

ças políticas são criações efêmeras, reunidas com facilidade, mas difíceis de se manter juntas pelo tempo necessário para se “institucionalizarem” (BAUMAN, 2013, p. 78).

Porém, é possível questionar a efetiva organização destes jovens. Muitos estudantes não se mostraram favoráveis ao movimento de ocupação das escolas, e não se envolveram com o coletivo. “Ninguém sabia se o significado era idêntico para todos que ali estavam. Para muitos, esse significado estava longe de ser claro. Mas, independentemente do que fosse essa “coisa”, eles saboreavam a mudança que já estava acontecendo” (BAUMAN, 2013, p. 118-119).

O movimento se caracterizou por condições e visões bem diferentes, mas alguns momentos foram importantes também para pressionar o poder público, mostrando a real insatisfação dos estudantes com as políticas governamentais adotadas na área da educação.

POR UMA NOVA ESCOLA: À GUIA DE CONCLUSÕES

*A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá*

“Roda Viva”, de Chico Buarque

A partir das informações apresentadas, é preciso destacar que, tradicionalmente, a luta dos estudantes se estruturou por meio de Grêmios Estudantis, dos Centros Acadêmicos e Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs). Nas novas manifestações e organização dos estudantes nas ocupações, é possível verificar a horizontalidade, talvez o único movimento que apresente esta característica atualmente no Brasil.

O autor Sérgio Costa (2002) aponta a importância da interação horizontal para a transmissão de informações entre os indivíduos que integram os movimentos, como as pequenas reuniões que os estudantes faziam dentro das escolas. Esse tipo de contato pode ser comparado com a comunicação comunitária, que permite efetividade na ação de trocar ideias e na identificação dos envolvidos com as causas. A construção de laços de solidariedade, conforme Costa, ocorre por meio da sociabilidade, propiciando a identificação dos cidadãos com o espaço e incentivando o envolvimento com o coletivo. O autor toma como exemplo os bairros de imigrantes ou os clubes de mães, que foram decisivos na garantia de direitos urbanos nos anos de 1990.

O movimento e a organização dos estudantes em 2015 e 2016 e a onda de apoio da sociedade à causa trouxeram confiança e experiência, tornaram suas

pautas mais ambiciosas e os aproximaram dos movimentos sociais e da esquerda ideológica. O movimento seguiu sem uma liderança vertical e cada escola teve autonomia para decidir como se posicionar e como se organizar – horizontalidade – cabendo a ressalva: ao mesmo tempo em que é uma característica democrática, pode se transformar em falta de força de articulação.

Em oposição às ações individuais, os estudantes ocuparam as escolas como um efetivo espaço da construção coletiva. A partir das amizades e parcerias, é possível vislumbrar possibilidades de mudança no mundo social, vinculadas ao bem comum, ao coletivo. O objetivo da ocupação “Não fechem a minha escola” foi maior que as desavenças pessoais. Assim, os secundaristas enfrentaram os conflitos e saíram fortalecidos, de maneira que não deixassem os ideais comuns de lado. Ao mesmo tempo, a escola, espaço tradicional, ganhou novos arranjos e a sala de aula foi dilatada, incorporando outros espaços e recursos disponíveis. Resta agora saber se os secundaristas seguirão protagonistas de um novo modelo de movimento social no Brasil, se a onda secundarista arrefeceu ou ainda, se os outros movimentos sociais irão se espelhar no modelo dos estudantes para suas ações futuras.

As disputas para manutenção e consolidação de um sistema nacional de educação público, laico, gratuito, democrático e de qualidade mobilizam múltiplos sentidos para cada um desses termos. Além disso, produzem fechamentos provisórios e contingenciais com o propósito de universalizar, hegemonizar um sentido particular, atribuído a cada um desses significantes. Ao tomar uma posição favorável ou contrária à implementação de uma base nacional comum curricular, e com a exposição de argumentos que sustentam posições, participamos de inúmeras outras disputas em torno da significação (LEITE, 2010), nos múltiplos contextos discursivos nos quais eles são acionados.

Nesse sentido e concebendo o currículo como um espaço-tempo escolar, em contínua construção, no qual fatores históricos, culturais, pedagógicos, sociais, econômicos, identitários e subjetivos, entre outros, entrecruzam-se e entrelaçam-se, a prática docente e a relação professor-estudante sofrem forte influência desses fatores. Ou seja, não acontecem no vácuo e não se restringem (ou reduzem) a conteúdos formais a serem ensinados e aprendidos. De acordo com Sacristán (1999, p. 61), “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”, as quais em geral são pobres de recursos materiais e cheias de metodologias tradicionais.

Em suma, nenhuma teoria educacional, por mais inovadora, democrática e engajada no processo de construção social do conhecimento conseguirá ser processada nas atuais estruturas de nossas escolas. Isso porque o “sucesso escolar” exige conhecimento

profundo dos atores escolares e garantia de insumos indispensáveis à qualidade da educação, que vão da infraestrutura e dos suportes pedagógicos à valorização dos profissionais, que por sua vez necessitam de formação e condições de trabalho adequadas para implementar a proposta curricular. Sem políticas articuladas em torno de todas essas questões, a base nacional corre o risco de se transformar em mero currículo mínimo, abrindo caminho para que esse mínimo acabe se tornando o máximo de conteúdo oferecido à maioria dos estudantes brasileiros e, pior ainda, descolado da verdadeira função social da escola expressa no artigo 205 da Constituição Federal.

Para a construção de uma sociedade mais plural e aberta ao diálogo, é preciso perceber que a diferença é positiva, e a educação pode ser um meio



para a mudança de certos parâmetros. É necessário, entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação. Apenas dessa forma, as escolas serão capazes de cumprir seu papel social, assegurando inclusão e qualidade do ensino a todos os estudantes.

No entanto, o estabelecimento de um currículo comum parece não abrir espaço para os diversos debates que permeiam o estrato social. Em um Estado democrático, as pessoas têm a sua individualidade, as suas condições particulares, mas devem ter condições de acessar todos os seus direitos como cidadãos nesta mesma sociedade, utilizando o conceito de igualdade na diferença de Evelina Dagnino. É possível concluir, portanto, que a busca por um padrão não é saudável para o desenvolvimento de uma sociedade que está cada dia mais plural.

A diversidade enriquece a nossa experiência de convivência com o outro e, para valorizar a diversidade, a educação deve se voltar também para a construção de uma sociedade aberta ao diálogo, na qual os indivíduos consigam conviver de maneira harmônica e enxergando o próximo como sujeito de direitos. Assim, as questões de gênero entraram na pauta da escola, especialmente na posição de lideranças das adolescentes, que organizaram diversos momentos decisivos das ocupações e, a partir do diálogo, alcançaram a divisão efetiva das tarefas.

Sobre a política de avaliação, almejamos outro referencial de avaliação da educação, que seja institucional e que compreenda as ações de gestores, as políticas públicas, as condições de trabalho dos educadores, além da avaliação estudantil.

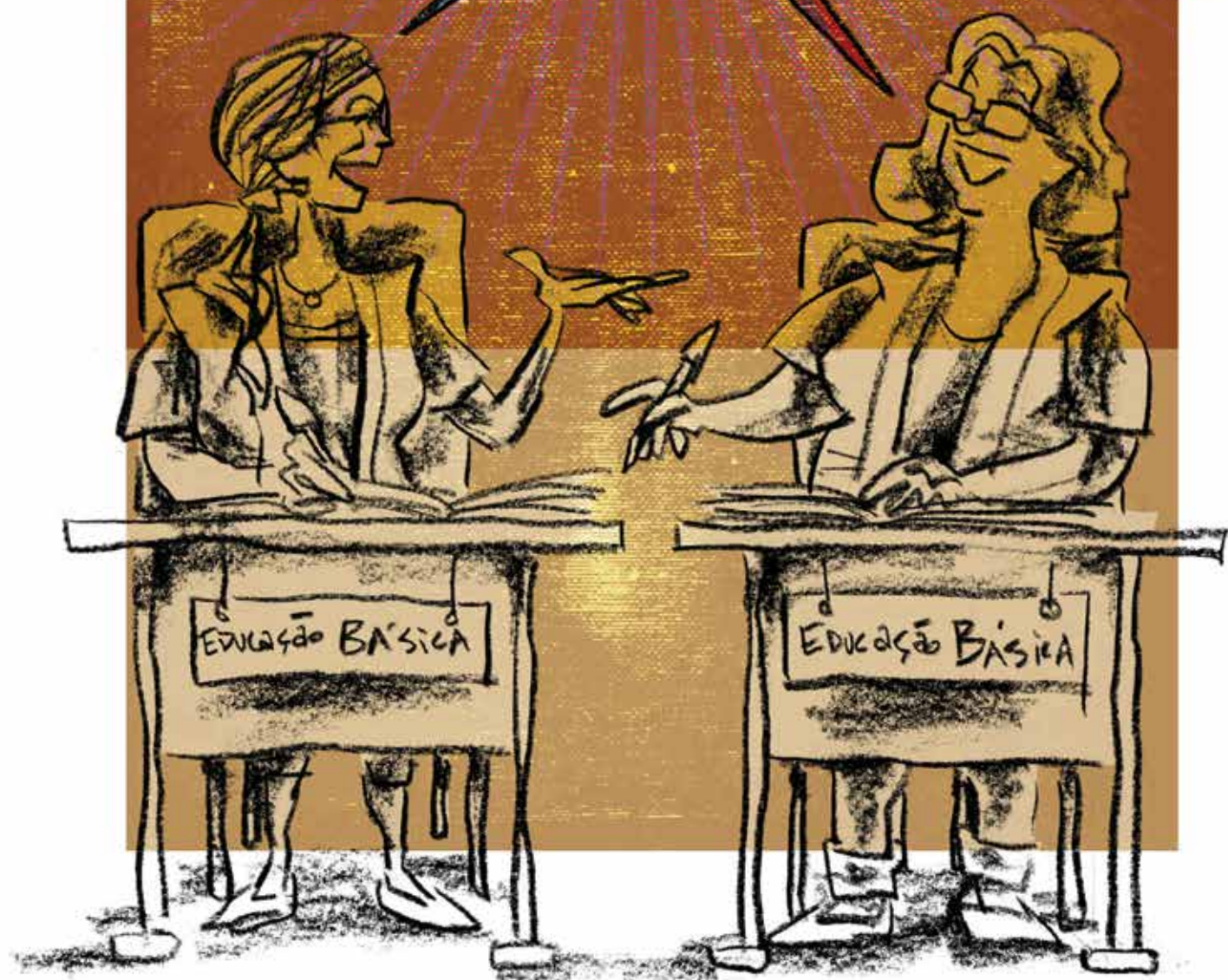
Seguindo na trajetória de mais investimentos para as escolas públicas, fato é que para se atingir os pressupostos curriculares, ora propostos, outras políticas precisam caminhar *pari passu* com a base nacional curricular, de forma sistêmica, entre elas, a que garanta o acesso e a permanência de todas as crianças e jovens nas escolas, bem como o financiamento necessário para assegurar, em todos os municípios brasileiros, independente da rede de ensino, escolas limpas, bem equipadas e seguras, com profissionais capacitados, remunerados dignamente e com plenas condições para desenvolver projetos pedagógicos à luz dos princípios da autonomia escolar e da transmissão dos saberes – e sempre conectadas com os anseios sociais de suas comunidades.



Referências bibliográficas:

- ALAIN, Touraine. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Tradução de Gentil Avelino Tilton. 4 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2011.
- BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENEVIDES, Sílvio César Oliveira. **Na contramão do poder: juventude e movimento estudantil**. São Paulo, Annablume, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação - economia, sociedade e cultura**. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. v.2.
- COSTA, Sérgio. **As cores de Ercília**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- DAGNINO, Evelina. In: ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: UFMG, 2000, pp. 61-102.
- DOWNING, John. **Mídia radical**. São Paulo: Senac, 2002.
- DUBET, F. El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. ───
 _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. Editora Autêntica. São Paulo, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- GOMES, Tamiris. **Documentário enaltece a luta das meninas nas ocupações em SP**. Site Catraca Livre. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/educacao-3/indicacao/documentario-enaltece-luta-das-meninas-nas-ocupacoes-em-sp/>. Acesso em 11 de set de 2017.
- GOULART, Marcos Vinicius da Silva. SANTOS, Nair Iracema Silveira de. **Juventude, Biopolítica e Capital Social**. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/imagens/Anais_XVENABRAPSO/49.%20juventude%2C%20biopol%CDtica%20e%20capital%20social.pdf. Acesso em 03 de dez. de 2017.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**. VII. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, pp. 57-121.
- HENRIQUES, Márcio Simeone (organização). **Comunicação e estratégias de mobilização social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- JORNAL O GLOBO. **Por 61 votos a 20, Dilma é afastada definitivamente da Presidência**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/por-61-votos20dilmaafastadadefinitivamente-da-presidencia-20025502>. Acesso em: 9 mai. 2017.
- MEI, Danielle S. **Comunicação e mobilização social: o caso do Fórum Permanente da Agenda 21 no Paraná**. Curitiba, PR, 2013: Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná.
- MEI, Danielle Scheffelfmeier. SILVA, João Paulo de Souza da. Para nunca esquecer: os massacres de 30 de agosto e de 29 de abril. In: SANTOS, Joana Ribeiro dos. ROSA, Rebeca Brandão. **Ativismo, movimentos sociais e educação**. Rio de Janeiro, Dictio Brasil: 2017.
- MORAES, C. A Cultura é (novamente) degolada em tempos de ajuste fiscal. **Jornal El País**. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/11/politica/1462998470_097192.html. Acesso em: 9 mai. 2017.
- OLIVEIRA, André de. #AgoraNãoSãoElas? O ministério masculino de Michel Temer. **Jornal El País**. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/12/politica/1463073214_630598.html. Acesso em: 9 mai. 2017.
- PEREIRA, Ferdinand Cavalcante. **O que é empoderamento (Empowerment)**. Disponível em < <http://educacaosocialfundhas.blogspot.com.br/2006/06/o-que-e-empoderamento-empowerment.html> > . Acesso em: 25 de nov. 2017.
- RUBIM, Antonio Albino canelas. **Comunicação e política**. São Paulo: Hacker, 2000.
- SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker, 2001.
- SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. Reunião Científica Regional da ANPED, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 5 de set de 2017.
- SCHERER-WARREN, Ilse. (pp. 215-227). EKENCANTZ, Jan. (pp. 93-116). In: MAIA, R.; CASTRO, M. C. (orgs.) **Mídia, esfera pública e identidades coletivas**. Belo Horizonte: UFMG, 2006).
- SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- _____. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais**. Soc. estado. vol.21 no.1 Brasília Jan./Apr. 2006. Disponível em: <http://goo.gl/pSq1ze>. Acesso em: 02 fev. 2012.
- SOUZA, Regina Magalhães de. **O Discurso do protagonismo juvenil**. Tese de doutorado: Universidade de São Paulo, Departamento de Sociologia. São Paulo: 2006.
- STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsito pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.
- TORO, José Bernardo. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Seleção de textos e organização: Cristina Duarte Werneck e Nísia Duarte Werneck. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2005.
- TORO, José Bernardo. WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Recursos Hídricos e Amazônia Legal, Secretaria de Recursos Hídricos, Associação Brasileira de Ensino Agrícola Superior – ABREAS, UNICEF, 1997

TRANSDISCIPLINARIDADE



Transdisciplinaridade na educação básica: rompendo barreiras da fragmentação do conhecimento

Adriana de Fátima Nibichiniack Carvalho

Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba e rede estadual de ensino do Paraná.
Mestra em Educação.

E-mail: adriana.nibichiniack@gmail.com

RESUMO

No contexto escolar evidencia-se claramente a fragmentação de conhecimentos a partir de uma prática pedagógica tradicional e disciplinar, é necessária a utilização de práticas de ensino diferenciadas e inovadoras no sentido de reverter esse cenário. O presente artigo é resultado das reflexões sobre complexidade na disciplina Tópicos Especiais em Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica I: Complexidade, Cognição e Aprendizagem, do programa de mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e teve como objetivo realizar a reflexão em livros e textos de Edgar Morin e outros autores acerca da realidade escolar tradicional e disciplinar que favorece essa fragmentação de conhecimentos e discutir a transdisciplinaridade como uma prática pedagógica viável para a resolução desse problema. Utilizou-se da abordagem qualitativa para a pesquisa, na qual foram realizadas análises de livros e textos sobre a transdisciplinaridade. Para Morin, a complexidade complementa a transdisciplinaridade e não há como separar estes dois termos. Uma opção para resolver o problema da fragmentação dos conhecimentos é utilizarmos o pensamento complexo que exige uma transdisciplinaridade. Com o intuito de superar as compartimentações disciplinares, os Temas Transversais recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) podem ser uma alternativa para realizar a transdisciplinaridade, e com isso romper as barreiras epistemológicas de cada disciplina, resgatando assim as relações que existem entre os conhecimentos. Concluindo o trabalho, observa-se que é necessário a discussão entre professores da educação básica sobre como e porque realizar a transdisciplinaridade e de que os Temas Transversais propostos pelos PCNs se mostram como alternativa de realizar a transdisciplinaridade.

Palavras Chave: *Transdisciplinaridade, Pensamento complexo, Temas Transversais.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho resultou de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva de construção dos conhecimentos escolares, o pensamento complexo e a transdisciplinaridade realizadas na disciplina de Tópicos Especiais em Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica I: Complexidade, Cognição e Aprendizagem¹.

Nestas longas conversas que tivemos acerca do paradigma da complexidade, o que nos chamou a atenção no momento de refletirmos a nossa prática pedagógica foi a questão da fragmentação dos conhecimentos realizada no dia a dia da escola. A partir dessas reflexões surgiu uma questão importante que é de que maneira podemos nos afastar da forma ocidental de produzir conhecimentos que estamos realizando, esta que reforça as visões segmentadas, fragmentadas e desconectadas?

Para tentar responder a tantas questões que surgiram, partimos do pensamento de Morin (2000) que descreve como sendo o segundo buraco negro da educação o fato de não ensinarmos um conhecimento pertinente, e ressalta que isso é fruto da fragmentação de conhecimentos, que apesar das disciplinas terem ajudado no avanço do conhecimento, elas têm conexões invisíveis, o que resulta no conhecimento somente de uma parte da realidade, entretanto necessitamos ter uma visão que nos possa situar o conjunto.

Portanto, este trabalho tem como objetivo refletir através de livros e textos de Edgar Morin e outros autores sobre a realidade escolar tradicional, disciplinar e que favorece a fragmentação do conhecimento e de discutir sobre a transdisciplinaridade como sendo “uma nova atitude perante o saber” (LITTO, 1999 p. 5).

A COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE À LUZ DE EDGAR MORIN

A COMPLEXIDADE

No dia a dia nos deparamos com a palavra comple-

xidade e na maioria das vezes ela é utilizada para conotar a ideia de desordem, caos, algo difícil de se entender. Morin (2007) esclarece que ao pegarmos a palavra complexidade no seu sentido primeiro, a raiz latina da palavra “*complexus*” significa o que é tecido conjuntamente, que se entrelaça. Surge aí a importância de sabermos usar a palavra complexidade para nos auxiliar na discussão de problemas.

A ideia de complexidade vem ganhando atualmente status de ciência, ou nova ciência. Encontra-se em diversas explicações, como a teoria da complexidade, paradigma da complexidade e epistemologia da complexidade. Morin (2005) utiliza a expressão pensamento complexo e que significa aquele que se sustenta na ordem, ele é profundo e faz interligações, não busca pela completude, mas sim faz conexões entre os diversos campos e disciplinas.

Apesar desta definição, para o autor o problema da complexidade é ser marginal dentro dos pensamentos científico, epistemológico e filosófico, surgiu entre a *engineering* e a ciência, na cibernética e teoria dos sistemas (2005, p.175). Portanto, para Morin, a complexidade gera mal-entendidos fundamentais que são:

O primeiro mal-entendido consiste em conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar. (...) O segundo mal-entendido consiste em confundir a complexidade com a completude. Acontece que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento (2005, p. 176).

Para compreendermos a concepção de complexidade temos que pensar em pares opostos como por exemplo: parte-todo, ordem-desordem, reducionismo-holismo. Entretanto, a complexidade não liga os opostos em um todo homogêneo, ela os mantém distintos entre as partes, mas sempre levando em conta que o todo é maior do que a soma das partes. Utilizamos termos no nosso cotidiano que transparece a complexidade, como, o mundo da ciência, o mundo do esporte, o mundo da política e muitos mundos por aí. Entretanto, o mundo é um só e todos esses citados se entrelaçam num mesmo momento, no mundo em que vivemos.

A TRANSDISCIPLINARIDADE

Sabemos que na educação em geral os conhecimentos são tratados de forma fragmentada, com uma excessiva disciplinarização dos conteúdos escolares. Essas disciplinas são separadas de maneira desconexa, o que acarreta no grande número de disciplinas escolares na educação atualmente, gerando o conhecimento

¹ Disciplina do programa de Mestrado em Educação do PPGE-UFPR.

isolado, o que provoca uma percepção fria do objeto que está sendo estudado sem que seja possível realizar conexões entre os objetos estudados e o contexto ao qual pertencem. Portanto, a educação que se faz de forma disciplinar elimina o real conhecimento.



É importante investigar a fundo o significado da transdisciplinaridade, pois o termo representa a tentativa de solucionar a crise da fragmentação dos conhecimentos (WEIL, 1993). A partir do prefixo “trans”, a transdisciplinaridade pode ser entendida como aquilo que ao mesmo tempo está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda e qualquer disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

O termo transdisciplinaridade foi usado pela primeira vez por Piaget (1967), onde descreve o termo como sendo uma interação entre as disciplinas de um campo particular sobre a mesma base axiomática, desenvolvida em vários níveis e com variados objetivos. A sua organização e coordenação é feita a partir de um conhecimento comum levando à horizontalização das relações interdisciplinares (ALMEIDA FILHO, 2000).

DESAFIOS DA COMPLEXIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE POR EDGAR MORIN

Morin (2007) ao abordar os temas da complexidade e transdisciplinaridade, ressalta que esses dois termos são complementares e inseparáveis, visto que a complexidade é feita conjuntamente de forma enlaçada. Portanto, se optamos pela complexidade para resolver o problema da fragmentação dos conhecimentos nos é exigido realizar a transdisciplinaridade, pois para o autor a complexidade exige que haja a transdisciplinaridade (MORIN, 2007).

Segundo Morin, as disciplinas se fecham cada vez mais, dificultando a comunicação entre elas e acarretando nesta fragmentação de fenômenos. O autor também ressalta que mais do que fazer a interdisciplinaridade, precisamos ir além e partirmos para a transdisciplinaridade (2005).

Morin (2007) ao retratar a importância de se fazer a transdisciplinaridade, explica que as ciências humanas são de natureza separatistas, mas que o problema não é só este, isto é só uma parte do humano, existe uma outra parte que nos faz animais sendo descendentes em uma evolução biológica, que herdamos desde as primeiras moléculas que surgiram na Terra, por isso, segundo o autor, somos portadores da “história do cosmos, de toda a história da vida, e, no entanto, somos diferentes em função da nossa consciência, da nossa cultura, de nossa inteligência, de nossas atividades propriamente humanas”, apesar de todos nós fazermos parte de um todo, de uma evolução das mesmas moléculas, na educação está tudo separado, estudamos o cérebro na biologia e o espírito na psicologia (MORIN, 2007, p. 23).

O autor ressalta que tudo isso deve ter ligação e acrescenta ainda que a literatura e a poesia deve-

riam ser consideradas como parte dos conhecimentos sobre a compreensão humana, pois nos colocam a frente da realidade e experiência vital. Assim, para entendermos a complexidade humana, todos os aspectos da realidade humana não devem ser apenas colocados lado a lado, mas de forma a juntá-los.

A partir disso, nota-se que para fazer transdisciplinaridade devemos usar as disciplinas. Portanto se faz necessário descrever as diferenças entre transdisciplinaridade e interdisciplinaridade na visão de Morin.

Morin utiliza-se da Organização das Nações Unidas (ONU) para explicar a interdisciplinaridade, demonstrando que assim como ocorre na ONU, onde apesar da associação entre as nações cada uma com a sua autonomia e de forma a colaborar, ocorrem momentos de conflitos entre elas, isto ocorre também com as disciplinas no momento interdisciplinar. Então adverte que é necessário fazer pesquisas interdisciplinares, entretanto devem ser bem realizadas para que não haja a “abertura de espíritos de diferentes disciplinas” a se conflitarem (MORIN, 2007, p. 24).

A interdisciplinaridade é considerada importante para o autor, mas esta deve levar à multidisciplinaridade, a qual une diversas disciplinas num conjunto conexo, que acaba conduzindo à transdisciplinaridade. Para realizar a transdisciplinaridade é necessário um conhecimento complexo, sabendo fazer ligações das diferentes disciplinas envolvidas. Para entender como se dá a ligação do conhecimento complexo, Morin utiliza-se de três princípios por ele defendidos, que são o princípio da recursividade, o hologramático e o dialógico.

O princípio recursivo é aquele em que os efeitos e produtos podem ser tanto os produtores como as causas, e, ilustra este princípio com a objetividade, pois ela pode ser o último produto da ciência e este produto pode ser a causa primeira para uma nova atividade científica (MORIN, 2005, p. 61).

O princípio hologramático estabelece que da mesma maneira que as partes pertencem ao todo, o

todo está presente nas partes, Morin (2007) explica este princípio quando afirma que em nós se encontram moléculas da evolução biológica, ou seja, em nós está toda a história do cosmos, quer dizer que em cada indivíduo há um todo da história.

O terceiro princípio é o dialógico, o que leva à compreensão das relações complementares, que também podem ser antagônicas, levando o indivíduo a se opor à sua espécie, ou seja, existem duas lógicas unidas sem perder a dualidade na unidade, exemplifica que “o homem é um ser unidual, sendo biológico e cultural ao mesmo tempo” (MORIN, 2005, p. 189). O autor destaca que essas relações são complexas num sentido lógico, ou seja, o que é complementar pode ser ao mesmo tempo antagônico.

Para realizar verdadeiramente a transdisciplinaridade é preciso compreender todos esses conceitos fundamentais do pensamento e conhecimento complexo para Morin, senão somente se faz transdisciplinaridade no discurso. Para o autor, a transdisciplinaridade deve orientar o ensino, pois, os problemas fundamentais da vida de cada indivíduo, seja pessoal ou social pedem uma complexidade transdisciplinar (MORIN, 2007).

COMPLEXIDADE TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A obra *O manifesto da transdisciplinaridade* de Nicolescu (1999) é ainda uma referência no que diz respeito aos danos causados na educação pela fragmentação dos conhecimentos na forma da disciplinarização e pela tecnociência.

Fundador do Centro Internacional de Pesquisas Transdisciplinares (CIRET), Nicolescu, assim como Piaget, Jantsch e Morin, apostou que a transdisciplinaridade seria a possibilidade de romper as barreiras impostas pelas disciplinarização.

Para Nicolescu (1999), apesar das revoluções causadas pela quântica e informática no século XX o homem não mudou a sua visão da natureza pelo fato de ainda continuar com o desejo de destruição. Considerando essa decadência do cientificismo, o autor censura os postulados da ciência moderna que está cada vez mais isolando o indivíduo da realidade observada. Na sua obra sugere abordagens fundamentadas na compreensão das diferentes dimensões da realidade. A transdisciplinaridade é considerada então como sendo uma nova concepção de mundo e de vida, buscando romper com dualidades entre sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, simplicidade/complexidade, entre outras.

Ao refletirmos a fragmentação dos conhecimentos na educação básica, partimos das ideias de Nicolescu e Morin, pensando em uma prática transdisciplinar para contribuir no desenvolvimento de uma educação complexa e solidária. Morin (2006)

ressalta que a escola deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber, permitindo um relacionamento entre as disciplinas a fim de romper o abismo que existe entre elas. Portanto, para que isto ocorra é necessária uma mudança na estrutura educacional.

Na resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (MEC, 2010) verifica-se que no seu capítulo I que trata das formas para a organização curricular, mais especificamente em seu artigo 13º em seu terceiro parágrafo fica estabelecido que a escolha da abordagem didático-pedagógica deve ser estabelecida pela escola, como vemos:

III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem (BRASIL, 2010).

Ao analisar essas diretrizes curriculares, percebe-se que nos documentos oficiais existe uma preocupação com relação aos conhecimentos e destaca-se nestes documentos a importância de se trabalhar em todos os níveis um conhecimento integra-

do, interligado, rompendo o isolamento de pessoas e conteúdos, como podemos ver:

VI - entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos (BRASIL, 2010).

Ao discutir as perspectivas atuais da educação, Gadotti (2000) indaga: como podemos construir um projeto pedagógico de forma interdisciplinar na escola? De que maneira relacionar a multiculturalidade e o currículo? Como fazer a transdisciplinaridade? O autor destaca a importância de se discutir os PCNs, de como trabalhar os Temas Transversais a fim de se realizar uma educação sem discriminação étnica, cultural e de gênero.

Os PCNs trazem como Temas Transversais a Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, estes temas devem percorrer pelos conteúdos curriculares obrigatórios e em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 1997). Estes Temas Transversais, de acordo com os PCNs, devem proporcionar de forma interdisciplinar a inserção de questões sociais nos conteúdos curriculares, respeitan-



do para isto a faixa etária de cada aluno, e a sua realidade. Destaca-se a importância da união da transversalidade e a interdisciplinaridade nestes parâmetros, como se segue:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares... (BRASIL, 1997).

Percebe-se a partir dessas colocações que o trabalho realizado com os Temas Transversais deve adotar como ponto de partida as necessidades sociais dos estudantes, nos fazendo pensar de maneiras distintas as relações e o desenvolvimento das disciplinas dentro das salas de aulas, integrando os estudantes no processo educativo. Portanto, ao utilizarmos os Temas Transversais, a educação passa a ter outros objetivos além do desenvolvimento de conteúdos, passando também a desenvolver a transformação da realidade do ensino procurando atender as necessidades da maioria da população. Assim, entende-se que a partir da transversalidade se alcança os dois principais objetivos da escola que é a instrução e a formação de cidadãos éticos.

Apenas desenvolver os Temas Transversais na escola não é uma maneira de se romper com as dualidades colocadas por Nicolescu, é preciso ir além. Como ressalta Morin (2007) é necessário compreender os conceitos fundamentais do pensamento e do conhecimento complexo para que haja realmente a transdisciplinaridade, senão ela se apresenta somente no discurso, e, conclui que é neste sentido que o ensino deve ser orientado.

Os problemas fundamentais pelos quais todos nós passamos seja durante a vida pessoal como em sociedade pedem uma complexidade transdisciplinar, e além da identidade humana, para a compreensão do

processo de globalização a qual estamos passando é necessário ter um conhecimento complexo, pois é necessário recorrer à vários tipos de conhecimentos, econômicos, geográficos, demográficos, políticos, religiosos, etc. Portanto, conclui Morin (2006) que a transdisciplinaridade se torna obrigatória para a compreensão de tudo isso.

A partir do entendimento de que a transdisciplinaridade consegue superar as compartimentações disciplinares, sem que elas sejam eliminadas, mas conseguindo estabelecer linhas transversais para a articulação dos conhecimentos, assim, os Temas Transversais recomendados pelos PCNs, se enquadram dentro dessa lógica pois seu objetivo maior é a articulação dos conhecimentos nas diversas disciplinas, transgredindo as fronteiras epistemológicas de cada disciplina, resgatando assim as relações que existem entre os conhecimentos (MARTINAZZO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todas as reflexões feitas, constatamos que, em pleno momento do fim das certezas, não pretendemos saber tudo, mas também não aceitamos mais a questão de estarmos isolados em disciplinas. Para rompermos com esse isolamento é necessário sair do conforto das nossas áreas de conhecimento, olhá-las de fora a partir de diversos ângulos e dimensões e refletirmos que tipo de conhecimento queremos passar adiante.

Portanto, é necessário abrir discussões entre os professores para que sejam feitas reflexões e análises sobre como e por que fazer a transdisciplinaridade na educação básica. Como foi descrito anteriormente, uma alternativa seria a utilização dos Temas Transversais propostos pelos PCNs, de forma a realizar essa interação entre as diversas disciplinas, ou seja, fazer a transdisciplinaridade que é aquilo que ao mesmo tempo está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda e qualquer disciplina, para se alcançar um objetivo que é a compreensão do mundo atual.

E por fim, como ressaltou Morin (2007), se quisermos fazer a transdisciplinaridade precisamos ter um conhecimento complexo, devemos fazer ligações nas disciplinas nos preocupando com os três princípios que são: o recursivo, dialógico e hologramático, pois os mesmos são inseparáveis.



Referências bibliográficas:

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Intersectorialidade, transdisciplinaridade e saúde coletiva: atualizando um debate em aberto**. Revista de Administração Pública 34.6 (2000): 11-34.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 146 p., 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082>>.pdf. Acesso em: 13 de agosto de 2016.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica. Resolução nº4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de agosto de 2016.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

LITTO, Fredric M. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo, 1999.

MARSULO, M. A. G.; DA SILVA, R. M. G. **Os métodos científicos como possibilidade de construção de conhecimentos no ensino de ciências**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias 4.3 (2005): 30.

MARTINAZZO, Celso José. **O pensamento complexo e a educação escolar na era planetária**. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 10, n. 2, p. 197-208, jul. 2010. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2121>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

_____. **E. Ciência com consciência**. tradução de Maria 8ª ed. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade**. in: Inovação e interdisciplinaridade na universidade. AUDY, J.L.N;

MOROSINI, M. C. (Org). PUCRS, Porto alegre, 2007.

WEIL, P. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimentos**. São Paulo, Ed. Summus, 1993.



Trinta anos de “eleições” de diretores(as) das escolas municipais de Curitiba: permanências ou rupturas?

Renata Riva Finatti

Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba. Doutoranda e mestra em Educação.

E-mail: rrfinatti@gmail.com

RESUMO

O trabalho objetiva discutir o provimento das funções de direção de escolas municipais de Curitiba, entre a década de 1980 e 2015, por meio da série histórica das equipes “eleitas” pela comunidade escolar. A rede municipal de ensino de Curitiba possui processos de escolha de diretores(as) e vice-diretores(as) das escolas anterior à Constituição Federal de 1988 e, portanto, às exigências legais nacionais para gestão democrática da escola pública. A pesquisa evidenciou que a legislação acerca desses processos de provimento permitiu a constituição de uma “carreira de direção escolar” (inexistente, oficialmente) uma vez que décadas no poder se efetivaram por processos democráticos.

Palavras Chave: Políticas Educacionais, Gestão democrática, Escolha de diretores(as) escolares, Escola pública.

INTRODUÇÃO

Proclamada na Constituição Federal de 1988 e nas normativas infraconstitucionais posteriores¹, a gestão democrática até hoje não se consolidou nos sistemas de ensino. A ideia de gestão democrática da escola relaciona-se diretamente ao exercício de poder e à participação de um maior número de pessoas na tomada de decisões. Assim, a alternância de poder é necessária aos processos democráticos, ainda que não seja isoladamente o que os garantam, e pode ser considerada um princípio, uma vez que reorganiza periodicamente a ordem estabelecida. Haver legislação acerca da consulta à comunidade para escolha das equipes diretivas desde 1983 no município de Curitiba não garante às escolas, destarte, processos efetivamente democráticos.

A hipótese levantada ao se desenhar esta análise, cujas reflexões decorrem da pesquisa de mestrado desta autora², é a de que, mesmo com processos coletivos de escolha de diretores(as) escolares, regimes autoritários podem se concretizar por diferentes vias, dentre as quais a manutenção de alguns sujeitos no poder durante vários mandatos. As alternâncias e permanências no poder podem ser lidas à luz da ideia de que aqueles que estão no poder têm mais chance de manter e conquistar mais poder (WRIGHT MILLS, 1985), elemento este que explica a permanência de algumas pessoas por décadas na função de direção, como se apresentará a seguir.

O objetivo deste trabalho foi o de analisar o princípio democrático operacionalizado no instrumento de “eleição”³, ou consulta à comunidade escolar, para escolha de dirigentes escolares, na rede municipal de ensino

de Curitiba – RME. O objeto se justificou uma vez que não havia um retrato da materialização destes processos de escolhas de gestores(as) escolares, no âmbito da RME, que evidenciasse se as diferentes normativas sobre “eleições” permitiram ou impediram pessoas de permanecerem por longos períodos de tempo exercendo o poder, garantindo a rotatividade de pessoas neste exercício. Assim, aqui será apresentado o quadro síntese desta análise, bem como se discutirá, ainda que brevemente, o perfil e os planos de gestão das chapas eleitas no pleito de 2014, ocorrido na RME logo após a promulgação da Lei nº 14.528, que alterou a legislação anterior ao dispor sobre a eleição de diretores(as) e vice-diretores(as) escolares nas escolas municipais de Curitiba.

As equipes diretivas das unidades escolares são responsáveis por fazer a articulação entre os segmentos da unidade escolar, efetivando fluxos de gestão da escola e oxigenando ideias e procedimentos. Assim, a despeito da alternância existir, as tomadas de decisões podem ainda continuar sendo sustentadas por interesses privados, sem articulação entre os interesses de diferentes segmentos ou sem sustentação no interesse público e no direito à educação, fundamentos da escola pública. Não obstante, para se verificar as formas de atuação dos gestores no interior das unidades, faz-se necessária pesquisa de caráter mais qualitativo, que esta, de cunho quantitativo, não pretendeu abranger.

ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

A apreciação aqui apresentada tem caráter quantitativo. Foram analisadas as permanências e rupturas nas 184 unidades escolares em funcionamento entre os anos de 2014 e 2015, período de coleta de dados. Além disso, foi aplicado (2015) um questionário às gestoras eleitas e analisados os planos de trabalho das respectivas chapas.

A empiria a que se referem as análises foi catalogada a partir da busca de atos públicos municipais⁴ e de informações coletadas na Coordenadoria Técnica de Estrutura e Funcionamento do Ensino, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME). Tais fontes, em especial os sítios eletrônicos, podem ser limitadas, uma vez que dependem da digitalização de documentos que antes compunham apenas Diários Oficiais impressos. Ainda que seja possível que nem todos os decretos de nomeação estivessem digitalizados à época de tal pesquisa, foram encontrados atos de todos os anos em

1 Destaca-se, aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005/2014,

2 FINATTI, 2016.

3 O processo de escolha de dirigentes escolares não é caracterizado como eleição, de fato, pois não define, em última instância, os(as) diretores(as) das unidades. Após o processo de consulta ou eleição na comunidade, os nomes são entregues ao secretário municipal, por ele é encaminhada a lista ao prefeito, que, aí sim, sanciona o processo por meio de ato público (decreto). Os casos já foram levados, inclusive, à justiça, em diferentes cidades e estados, inclusive no Paraná, e já foram declaradas inconstitucionais as normativas sobre “eleições de diretores(as) de escolas”. A despeito de haver autonomia da unidade na retirada, por exemplo, de uma lista triplíce ou do nome de quem deseja que seja o(a) dirigente, a nomeação para direção de quaisquer instituições públicas é responsabilidade do poder executivo; as ações respaldam-se, ainda, no fato de haver gratificação específica para a função, o que lhe confere caráter de “função de confiança” (FINATTI, 2016)

4 Sítios eletrônicos www.pam.curitiba.pr.gov.br e www.leismunicipais.com.br

que supostamente ocorreram “eleições” ou consultas à comunidade para escolha das equipes diretivas. Deve-se considerar, ainda, que apesar da vigência de normatizações destes processos no período, alguns dos atos podem ter representado indicações do prefeito por diferentes motivos, dentre os quais nulidade de algum pleito⁵. Vale destacar que a RME de Curitiba não possuía, até a publicação da dissertação de mestrado aqui mencionada⁶, um banco de dados com informações organizadas de cada um dos pleitos que ocorreram, tampouco da composição de todas as equipes diretivas das unidades escolares, ao longo das últimas décadas.

Como procedimentos de análise, inicialmente realizou-se uma sondagem a partir de unidades escolares e anos aleatórios, para verificar como os atos nomeavam profissionais para o exercício das funções de direção. A partir disso, foi identificada necessidade de organização dos nomes que uma mesma unidade teve ao longo do período que se objetivava pesquisar, a fim de que fossem agrupados os(as) profissionais que passaram pelas equipes diretivas de uma unidade, a despeito do nome da mesma ter sido alterado, sendo organizada uma planilha com este histórico.

A segunda etapa da análise consistiu na busca, nos mesmos locais supracitados, dos decretos de nomeações de equipes diretivas, vinculadas aos anos em que houve processo eleitoral e posteriormente desvinculados destes anos, além da pesquisa com algumas unidades específicas que não constavam nos atos gerais em determinados momentos. Aposentadorias, exonerações ou declínio à função podem levar a necessidade de se nomearem novas pessoas, assim como impedimentos legais para o exercício da função, problemas que levem a nulidade do processo eleitoral ou criação de novas unidades, conforme legislação que regeu os procedimentos de cada pleito (FINATTI, 2017). Após leitura e tabulação de uma centena de decretos, compôs-se um banco de dados analisado aqui e disponível em Finatti (2016).

Nomes e/ou sobrenomes que se repetiam ou eram comuns entre profissionais em unidades distintas foram evidenciados no referido banco de dados. O fato

⁵ Como exemplo, no pleito de 2014 três escolas não elegeram seus dirigentes, no entanto os decretos nº 1388/2014 e nº 8/2015, publicados com a designação de diretores(as) e vice-diretores(as), não fizeram menção a esta ausência. Posteriormente foi publicado o Decreto nº 19/2015 que designou diretores(as) e vice-diretores(as) para as três unidades, fazendo menção a cargos e protocolos sem, no entanto, descrever seu teor. Uma das unidades não realizou pleito pois não houve registro de chapa, cabendo indicação para o cumprimento do mandato, por ato do secretário de Educação, e designação por ato do prefeito municipal (CURITIBA, 2014, Art. 18). Nas demais escolas houve anulação dos pleitos, por terem sido constatadas irregularidades nos processos, conforme consta nos pareceres enviados aos conselhos escolares das respectivas unidades e disponibilizados para esta pesquisa pela Secretaria Municipal da Educação (SME). Coube, então, nos dois casos, o cumprimento do artigo 40 da Lei nº 14528/2014, sendo promovidas novas eleições no prazo de noventa (90) dias (a contar da decisão de anulação). Em maio de 2015, após ocorrido o segundo pleito, foi publicado o decreto nº 456/2015 com a designação de diretores(as) e vice das duas unidades e dispensa dos(as) demais profissionais que cumpriram mandato enquanto novo pleito não acontecesse.

⁶ FINATTI, 2016.

⁷ Número bruto de funções nomeadas. Até 1992 só eram nomeados(as) diretores(as), à exceção de duas escolas que tiveram, pela primeira vez, vice-diretor(a) nomeado pelo decreto nº 336/1992, posterior ao pleito. A partir de 1993, passaram a ser nomeados diretores(as) e seus/suas respectivos vices, na maioria das unidades.

levou à verificação do tempo que cada pessoa ficava no exercício da função diretiva nas unidades e suscitou novos questionamentos, relativos, por exemplo, à constituição dos grupos das escolas que permitia tais evidências e à possibilidade de famílias comporem gestões em algumas unidades, além dos motivos dos declínios da gestão da escola durante o mandato. Levantou-se, ainda, a hipótese de que as pessoas indicadas antes de 1983 pudessem ter sido eleitas quando do início dos processos consultivos.

Isto posto, o levantamento – cujo marco inicial seria a implementação dos processos eleitorais com participação da comunidade – foi ampliado. Retomaram-se indicações livres pelo prefeito, imediatamente anteriores aos primeiros processos de escolha pela comunidade, com o objetivo de verificar permanência daqueles nomes que já exerciam o cargo por indicação, nas primeiras consultas às comunidades escolares.

AS PERMANÊNCIAS (E RUPTURAS) POR MEIO DE INSTRUMENTO DA “DEMOCRACIA”

Na composição do banco de dados, como não há dados sistematizados acerca da quantidade de unidades escolares em funcionamento por ano, na RME, calculou-se o número de unidades pelo número de nomeações de diretores(as) em ano de “eleição” para a função. Assim, chegou-se a possibilidade de 1.666 mandatos distintos, compondo um total de 2.856 funções⁷ eleitas para a direção, discriminados na tabela abaixo. Estes mandatos foram ocupados, em alguns momentos, pelo(a) diretor(a), apenas, e em outros momentos por duas ou três pessoas, com nomeação, em algumas unidades, de até dois vice-diretores(as) e em outras por nenhum vice, a depender dos critérios vigentes à época (o número de pessoas na equipe diretiva vinculou-se, ao longo das diferentes normativas, à quantidade de estudantes matriculados e modalidades educacionais ofertadas na escola):

TABELA 1 – NÚMERO DE MANDATOS NOS DECRETOS PUBLICADOS APÓS PERÍODO DE "ELEIÇÃO"

	Período dos mandatos	Total de unidades/ mandatos "novos"	Total de funções nomeadas
Número de mandatos nos decretos publicados após período de "eleição"	1984-1985	85	85
	1986-1987	88	88
	1988-1989	100	100
	1990-1991	101	101
	1992-1993	101	106
	1994-1996	115	227
	1997-1999	120	240
	2000-2002	127	256
	2003-2005	134	271
	2006-2008	165	327
	2009-2011	170	342
	2012-2014	178	357
	2015-2017	184	356
Total	13	1666	2856

Fonte: A autora (2016)

Dentre as 2.856 pessoas diferentes que poderiam ocupar funções de direção nas unidades escolares ao longo do período analisado, apenas 1380 pessoas o fizeram. Destarte, sem nomear as pessoas,

cada profissional teria tido, em média, dois mandatos. No entanto, a tabela seguinte evidencia que a maioria dos sujeitos teve apenas um mandato e que 74% teve até dois mandatos.

TABELA 2 – NÚMERO DE MANDATOS EXERCIDOS POR PROFISSIONAL NA SÉRIE HISTÓRICA (MANDATOS QUE INICIARAM ENTRE 1984 E 2015) E PELOS ATUAIS GESTORES

Quantidade de mandatos	Total de profissionais - valor bruto	Percentual do total de profissionais (mandatos iniciados de 1984 - 2015)	Percentual de profissionais (apenas atuais gestores)
Apenas 1 mandato	604	43,77%	41,29%
Dois mandatos	414	30,00%	25,84%
Três mandatos	167	12,10%	14,89%
Quatro mandatos	103	7,46%	10,96%
Cinco mandatos	48	3,48%	3,37%
Seis mandatos	24	1,74%	1,40%
Sete mandatos	17	1,23%	1,69%
Oito mandatos	1	0,07%	0,00%
Nove mandatos	2	0,14%	0,56%
Total	1380	1380	356

Fonte: A autora (2016)

A tabela 2 evidencia que 26% dos(as) profissionais ocuparam funções de direção das unidades por vários mandatos (mais de três), e cerca de

15% deles(as) estiveram na gestão por quatro ou mais mandatos. As permanências eram permitidas por lei, uma vez que a reeleição contava por fun-

ção exercida (direção ou vice), não por mandato na equipe diretiva, permitindo as dobradinhas⁸. No entanto, precisam ser analisados, também, os interesses das comunidades que “permitiram” tais manutenções, elegendo os(as) mesmos(as) pro-

fissionais por vários pleitos consecutivos ou não construindo alternativas para substituí-los. A tabela 3 evidencia não os mandados, mas o tempo de exercício do poder dos(as) profissionais que passaram pelas equipes diretivas das unidades:

TABELA 3 – TEMPO DE EXERCÍCIO NA EQUIPE DIRETIVA (DIREÇÃO E VICE-DIREÇÃO)

Tempo	Quantidade de profissionais	Percentual de profissionais
Até 4 anos	670	49%
De 4 a 6 anos	340	25%
De 6 a 10 anos	183	13%
De 10 a 15 anos	142	10%
De 15 a 20 anos	33	2%
Mais de 20 anos	12	1%
Total	1380	100%

Fonte: A autora (2016)

Oito, dos(as) doze profissionais que estiveram mais de duas décadas na direção das unidades, devem ter cumprido este tempo até 2017, pois foram eleitos(as) gestores(as) em 2014, último pleito analisado na pesquisa. Um(a) deles(as) esteve por 25 anos, dois por 26 anos, dois por 22 anos e sete estiveram por 21 anos no exercício do poder. A despeito de haver profissionais que por mais de duas décadas exerceram função de direção de unidades, a maioria compôs a equipe diretiva das escolas apenas uma ou duas vezes, não exercendo a função por mais de 4 anos.

Os dados de indicações e nomeações anteriores a 1984 (sem consultas/eleições) não evidenciaram expressiva manutenção no poder destas indicações no primeiro processo de consulta, conforme hipótese levantada, ainda que tenha evidenciado um percentual significativo. Na primeira consulta, das 85 unidades, 38 apareceram pela primeira vez nos decretos encontrados. Dentre as demais 47, cujas informações de in-

dicações livres pelo chefe do poder executivo foram encontradas anteriores a 1984, 26% (12) mantiveram a mesma pessoa anteriormente indicada na direção da unidade. Destaca-se, no entanto, que destas que se “mantiveram” após o primeiro processo de consulta, 11 se elegeram por pelo menos duas vezes consecutivas, exercendo seus mandatos até 1987 (1984 a 1985 e 1986 a 1987). Ainda, 10 das 12 (83%) estavam ao menos desde 1977 no exercício da função nas escolas cujos pleitos venceram posteriormente, e uma ainda foi eleita por mais três vezes em relação às demais, permanecendo na direção até 1996, à exceção de um mandato em que se afastou. Esta última pessoa completou, somados os anos em que foi indicada aos mandatos a que concorreu e venceu, 18 anos no poder (cinco mandatos eleita e uma indicada, de 1977 a 1983).

A expressiva maioria dos(as) profissionais foi eleita em apenas uma unidade, retratando não terem concorrido em outras unidades ou não terem vencido pleitos em outras unidades, apesar de terem concorrido.

Foi evidenciado também, no quadro construído, um reduzido número de rupturas completas na equipe diretiva. As comunidades elegeram, como tendência, ao menos um(a) dentre os(as) representantes da equipe diretiva em exercício, no pleito seguinte. Ou seja, normalmente foram eleitos os(as) mesmos(as) profissionais ou um(a) deles(as), em nova composição de chapa. As rupturas, portanto, não são completas. Os processos de consulta à comunidade, como normatizados até 2014, não demonstraram garantir, pois, a alternância necessária à efetivação de processos mais democráticos.

⁸ Diretor(a) reeleito como diretor(a), concorre no pleito seguinte como vice e pode, posteriormente, voltar a reeleger-se como vice e depois a candidatar-se como diretor(a), e assim sucessivamente.

O PROCESSO DE ESCOLHA DE EQUIPES DIRETIVAS EM 2014

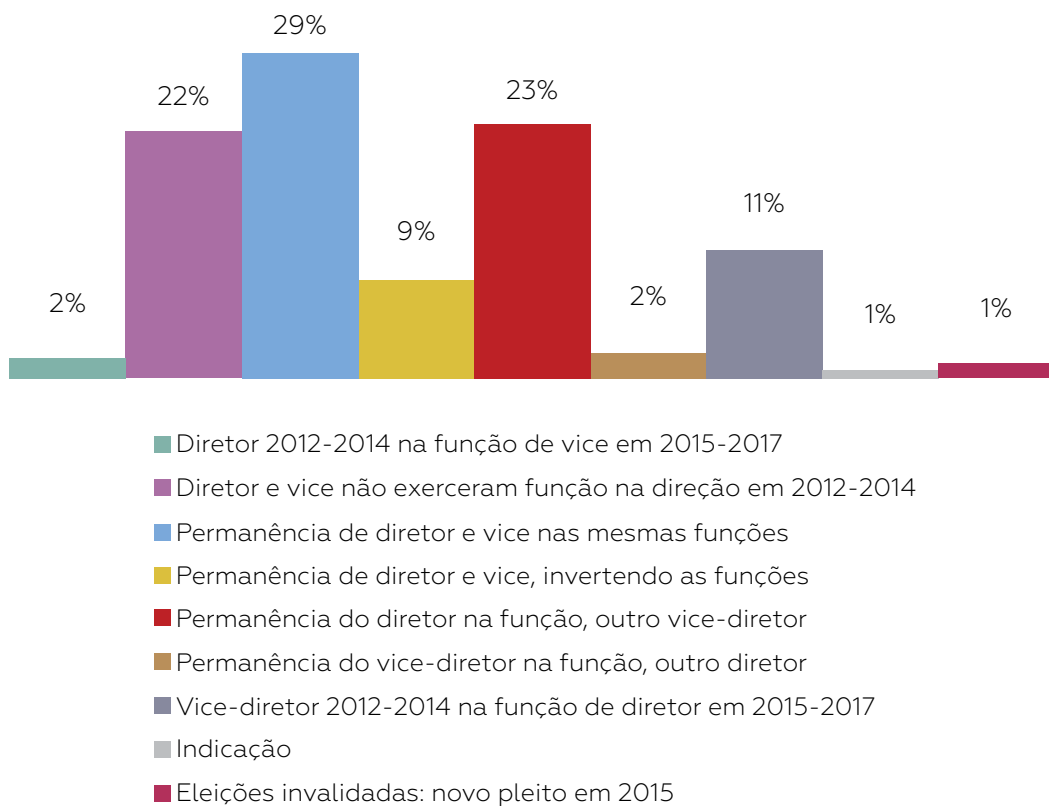
No ano de 2014 aconteceu o processo de escolha de diretores(as) de unidades escolares sob a vigência de nova lei promulgada naquele ano (nº 14.528/2014), conforme citado no início deste texto. Como resposta ao princípio democrático, a nova legislação permitiu apenas uma reeleição consecutiva, porém incluiu fator determinante: para considerar reeleição independe a função exercida no mandato imediatamente anterior (direção ou vice), garantindo a alternância de poder. No entanto, apesar de aprovada em 2014 para o processo disparado naquele ano, a lei não impediu que gestores do mandato anterior (2012-2014) se candidatassem novamente com direito a reeleição em 2017 (novo pleito para mandato no período de 2018 a 2020). Isto se deu devido ao entendimento jurídico de que o critério não poderia ser “retroativo”, sendo válido apenas para os novos processos. Na prática, gestores(as) que estão há duas décadas na função (como visto acima) e que decidiram candidatar-se em 2014, tiveram direito a uma reeleição em 2017, permanecendo por no mínimo mais seis anos à frente das escolas, se novos dispositivos semelhantes não forem alterados⁹.

Chapas únicas foram a característica do processo eleitoral de 2014 (64,67% das escolas). Paradoxalmente, uma escola não teve registro de candidaturas em nenhuma das assembleias, e teve, portanto, indicada a equipe diretiva pelo chefe do executivo.

Indo ao encontro do desenho evidenciado na série histórica, ao se analisar o quadro de chapas eleitas em 2014, as permanências de profissionais na gestão prevaleceram, ainda que com mudança de função. Foram renovadas as gestões, ou seja, trocados ambos(as) os(as) profissionais, diretores(as) e vice-diretores(as), apenas em 22% das unidades educacionais em relação à gestão exercida de 2012 a 2014 (Gráfico 1):

Dentre os(as) candidatos(as) eleitos(as), apenas 39% não exerceram o mandato imediatamente anterior, ainda que possam ter participado de outro mandato. Das escolas, apenas 22% garantiram novas pessoas exercendo a gestão, um índice baixo quando se entende que a alternância de poder é um dos pressupostos da democracia. Em todas as demais unidades permaneceram os gestores, com alternância ou não da função exercida no mandato 2012-2014 e, em outros casos, ao menos um(a) dos(as) profissionais permaneceu.

GRÁFICO 1 - RESULTADO DO PROCESSO ELEITORAL DE 2014, EM RELAÇÃO AO DE 2011



Fonte: A autora (2016).

⁹ Em 2017 a gestão municipal enviou à Câmara de Vereadores proposta de alteração da referida legislação, em processo bastante controverso e criticado pela comunidade escolar.

Para se somar a análise deste pleito, foram tomados, ainda, os planos de trabalho das chapas. O decreto nº 1.072/2014, que regulamenta a Lei nº 14.528/2014, prevê uma proposta de trabalho a ser entregue às comunidades escolares pelas chapas concorrentes ao pleito. Sem fixar modelo para o documento, a normativa afirma que a proposta deveria abordar formas de articular e promover o diálogo entre os segmentos escolares, visando a construção coletiva de ações para garantia do direito à educação. À época, a SME de Curitiba (gestão 2013-2016) tinha como princípios a democracia, equidade, trabalho coletivo, autonomia e interesse público. Desta forma, esperava-se que as ações previstas nos planos de trabalho fossem balizadas por estes princípios.

A maioria das propostas (73%) se assemelhava às apresentadas no pleito imediatamente anterior, no que tange à estrutura do documento. Supõe-se que havia, antes, um modelo a ser seguido, pois muitas delas apresentavam, em 2014, itens como “missão” e “visão” da unidade, por exemplo, elementos de cunho mais gerencialista (FEIGES, 2013) que, teoricamente, vão de encontro aos princípios defendidos publicamente pela gestão municipal em exercício na época e defendidos no âmbito da escola pública. Ainda, apesar do debate acerca destes princípios nos anos de 2013 e 2014, aproximadamente 70% das propostas de gestão não os incorporou. O direito à educação, motivo da existência das unidades escolares, foi citado em apenas 30% das propostas.

Há indícios de que os documentos são apenas construídos para cumprir os critérios estabelecidos em lei para inscrição das chapas. Os documentos têm poucas propostas de gestão, articulando os segmentos da unidade. A maioria apenas registra “promessas de campanha”, sem vinculação a práticas pedagógicas ou muitas das quais não é possível realizar em instituições públicas sem prévia aprovação dos órgãos competentes.

À pesquisa foi ainda permitido acesso aos pareceres dados pela comissão de eleições às propostas

entregues. Chama a atenção as considerações, nestes pareceres, quanto às parcerias indicadas por várias escolas, que não deveriam ser realizadas pela unidade, mas, se fosse o caso, pela SME, pois poderiam ferir o interesse público. Os pareceres dados pela comissão envolviam também críticas à responsabilidade atribuída nos planos de gestão à equipe diretiva na definição da aplicação de verbas recebidas pela unidade, uma vez que isso deve se dar junto ao conselho de escola e APPF. Abaixo, exemplos de propostas nas quais aparecem as parcerias criticadas pela comissão:

Estabelecer parcerias para a conquista de climatizadores em todas as salas de aula; [...] proporcionar eventos e parcerias para os reparos no prédio escolar, como pintura e substituição de caixa d'água; [...] proporcionar eventos e parcerias para construção de depósito, laboratório de Ciências e revitalização da área de serviço; (Proposta de trabalho da escola A da SME de Curitiba, 2014)

Implantar um programa de captação de recursos com a intenção de buscar parcerias com empresas, órgãos e instituições para doações; [...] Promover eventos e ação entre amigos para arrecadação de fundos; (Proposta de trabalho da escola B da SME de Curitiba, 2014)

As ações meritocráticas propostas por várias unidades, que ferem os princípios da gestão pública, também foram alvo dos pareceres da comissão:

[...] valorização e premiação dos alunos que correspondam aos propósitos escolares, tais como: sucesso nos resultados das avaliações, tarefas de casa e comportamento nos diferentes espaços da escola. Essas premiações acontecerão no momento cívico da escola. (Proposta de trabalho da escola C da SME de Curitiba, 2014)

Como pode ser observado no recorte, as escolas fazem referência às situações meritocráticas tanto como recurso para reduzir problemas “disciplinares”, quanto para o que consideram ser a “qualidade da educação”, fazendo menção, em outros documentos, à manutenção do Ideb, por exemplo. Da mesma forma, responsabilizam as crianças pelo fracasso que possam ter. Tais elementos são bastante perigosos, não respondem ao direito à educação, mas merecem análise específica que não será possível aqui.

Embora existissem estes casos, havia propostas de trabalho das chapas eleitas que previam a articulação das ações de todos os segmentos da comunidade escolar. Algumas chapas consideraram estratégias para o compartilhamento não apenas da execução das propostas, mas dos processos decisórios. A maioria destes documentos é mais conciso que os demais, uma vez que não ultrapassa sua função prevista em lei, apresen-

tando a proposta de operacionalizar a gestão democrática na garantia do direito à educação.

Uma escola de qualidade, ou uma boa escola, deve proporcionar aos seus estudantes oportunidades diversificadas de aprendizagem num ambiente acolhedor, onde todos os profissionais estejam envolvidos com o Projeto Político-Pedagógico da escola com vistas a garantir a efetivação completa do direito à educação em consonância com os princípios de equidade, trabalho coletivo, autonomia, interesse público e gestão democrática. (Proposta de trabalho da escola D da SME de Curitiba, 2014)

O papel do(a) diretor(a) escolar e interessantes conceitos de democracia foram explicitados em alguns casos:

O diretor escolar tem uma grande responsabilidade para com sua escola e a educação em geral, pois é de fato o responsável a nível escolar que pode impulsionar a efetivação ou não das mudanças que se fazem necessárias no interior da escola para a efetivação das políticas públicas e o alcance dos objetivos da unidade escolar. [...] É importante salientar que democratizar a escola, não pode ser entendido como democratizar o setor administrativo da escola. Democratizar a escola é democratizar o processo pedagógico da escola, que passa fundamentalmente pela democratização da sala de aula. A democracia deve atribuir o poder de tomada de decisão a um número bastante elevado de pessoas. Portanto, uma gestão democrática de fato é tarefa bem difícil e por vezes conflituosa, pois a democracia evidencia diferentes posicionamentos, porém na escola é necessário além do respeito às diferenças, a unidade para a efetivação do Projeto Político-Pedagógico. (Proposta de trabalho da escola E da SME de Curitiba, 2014)

É possível estabelecer um diálogo entre as análises das propostas de trabalho das chapas eleitas no pleito de 2014, na RME de Curitiba, com a análise dos “Planos de Ação na Gestão da Escola dos candidatos eleitos a diretor para o triênio 2012-2014 nas escolas estaduais de Curitiba”, realizada por Feiges (2013, p.29). A autora identifica diferentes concepções de gestão e participação democrática nos planos referentes aos candidatos à direção em escolas estaduais, que também foram observados nos planos de trabalho aqui analisados.

gestão compartilhada: complementaridade do papel do Estado destacando o papel da APMF (campanhas diversas, captação de recursos financeiros, reforma e

ampliação de salas de aula, biblioteca e laboratórios); **gestão democrática participativa:** tomada de decisão coletiva (embora restrita aos órgãos de gestão democrática); concepção burocrática: natureza técnica formal da participação pautada no cumprimento das normas do Regimento Escolar (frequência às reuniões, leitura de documentos, aprovação de relatórios). (FEIGES, 2013, p.38)

Diferentemente daquele período na rede estadual paranaense, em que o modelo de gestão democrática enfatizava o papel da APMF como órgão de captação de recursos (FEIGES, 2013), a gestão municipal de 2013-2016 não o fazia, ao menos oficialmente. Não obstante, como sinalizado, os planos de trabalho frequentemente apresentavam tais elementos, marca provável de gestões municipais anteriores.

Feiges (2013) afirma tendências que podem ser assumidas pelos planos de trabalho, dentre as quais: ser ferramenta de orientação das ações dos gestores, ser apenas exigência burocrática, como se sinaliza nos planos aqui analisados, ou sua redução

à cooptação da comunidade escolar ao projeto político do Estado, colocando-se a serviço de quem comanda o Estado no momento histórico. A identificação de tal fato pode significar a “nulidade” da conquista da eleição de diretores, que passaria a ser comandada pelas intencionalidades políticas do Estado, revestidas da aparente democracia da eleição de diretores (p.85)

Nos planos analisados nesta pesquisa, referentes ao pleito de 2014 para as escolas municipais, há uma marca forte dos modelos das propostas entregues em pleitos anteriores, sob a vigência de outra legislação e outros governos. Este aspecto pode tanto significar a reapresentação do documento do pleito de 2010 ou anterior, caracterizando sua função apenas burocrática, ou o fato de aqueles candidatos acreditarem naqueles modelos assumidos por outras gestões, nos quais se apresentavam projetos, prioridades e metas, sob outras perspectivas.

Outro elemento que contribuiu à análise aqui proposta foi um questionário, respondido voluntariamente pelas equipes diretivas eleitas e compostas sob a vigência da legislação de 2014, durante curso oferecido pela SME, no início de 2015 (Finatti, 2016). O instrumento, composto por quatorze questões objetivas e uma dissertativa, foi respondido por 43% das gestoras presentes no curso no dia da aplicação, representando, do total de gestores(as) em exercício, 28%.

A primeira questão abordou a principal razão para a busca da direção escolar, com onze alternativas de resposta¹⁰, uma aberta. A maioria das gestoras (72%)

¹⁰ Carreira profissional; reconhecimento; prestígio; pela preferência por trabalhos administrativos; pela preferência por trabalhos pedagógicos; pela preferência por trabalho político; ganho financeiro maior; compromisso com os colegas de profissão; compromisso com o direito à educação; posição de maior influência; outro motivo (qual?).

declarou ser o “compromisso com o direito à educação” uma das principais razões para buscar a direção escolar. A maioria destas já esteve em outras gestões e é formada em pedagogia, mas há também professores(as) com outras formações. Muitos sinalizaram mais de uma resposta, ainda que a consigna pedisse uma. Assim, 55% se referiu ao compromisso com os colegas de profissão juntamente com o compromisso com o direito à educação.

Ainda que poucos(as), alguns respondentes evidenciaram ter buscado a direção pelo reconhecimento, pela preferência por um trabalho mais político ou pelo ganho financeiro maior. É possível ponderar que a presença do “compromisso com o direito à educação” como alternativa de resposta induziu sua marcação, como resposta “esperada”, uma vez que são os respondentes servidores(as) públicos, profissionais do magistério e que atuam, portanto, “em nome” do Estado na materialização deste direito. Sem embargo, alguns assumiram outras respostas, talvez opção de muitos. Diante disso, pode-se questionar se cada uma das pessoas que compõe os 97% que não responderam que o ganho financeiro ou o reconhecimento eram razões para buscar a direção da escola, não as consideram de fato, ou apenas não assumiram.

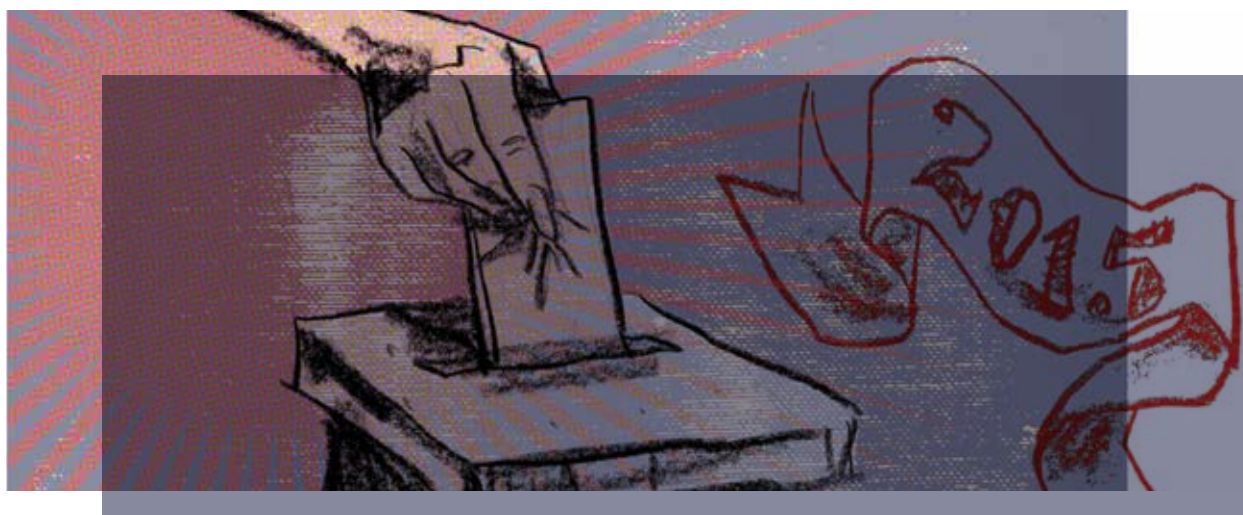
A pedagogia é a graduação daqueles que assumiram o reconhecimento e o ganho financeiro. Metade dos(as) profissionais que optou por estas respostas está em sua primeira gestão, e a maioria considera sua formação inicial insuficiente ou parcialmente suficiente. Uma das pessoas assumiu as duas questões, e afirmou que o processo de eleição não é bom, tendo considerado as indicações políticas melhores. Este mesmo respondente, único que já foi gestor em outra instituição – gerente de uma empresa privada – avaliou o processo por eleições, do qual participou apenas uma vez, uma situação constrangedora, que coloca os(as) profissionais como “criminosos” dentro da unidade.

Concorreram à função diretiva pela primeira vez em 2014, 48% das respondentes, enquanto 24% concorreram pela segunda vez. Das demais, 3% já pleitearam o cargo mais de quatro vezes. Percentuais semelhantes demonstram que a maioria das profissionais que concorriam pela segunda vez em 2014 concorreram também na eleição imediatamente anterior, em 2011 (47%). Destas, apenas 5 gestoras não se elegeram naquele ano.

Poucas pessoas (2%) disseram já ter exercido função de gestor(a) escolar em outra rede e 5% já foram gestores em outras áreas que não a educação (gerentes comerciais, gerente administrativo, entre outros).

Cerca da metade dos(as) respondentes exercia pela primeira vez a função neste mandato vigente ou esteve por um curto período de tempo em outras gestões, substituindo licenças ou por indicações. 47% das respondentes, portanto, já estiveram por duas gestões nas funções de diretor(a) ou vice-diretor(a). Os dados, se comparados à série histórica apresentada, indicam que a amostra de respondentes do questionário foi relativamente adequada, ainda que aleatória.

Quanto aos recursos técnicos dos(as) respondentes, a maioria tem como primeira graduação a



pedagogia (61%). Profissionais formados em educação física e letras vêm em segundo lugar, próximos a 10% cada um. Os demais profissionais têm sua formação inicial nas mais diversas áreas.

Quase 50% dos(as) gestores respondentes se formaram em instituições públicas e 3% passaram por ambas as instituições – pública e privada. Apenas 21% consideram que sua formação inicial é suficiente para o exercício da função de gestor(a) escolar, dos quais metade são pedagogas. 15% disseram não ser suficiente e 64% disseram ser parcialmente suficiente.

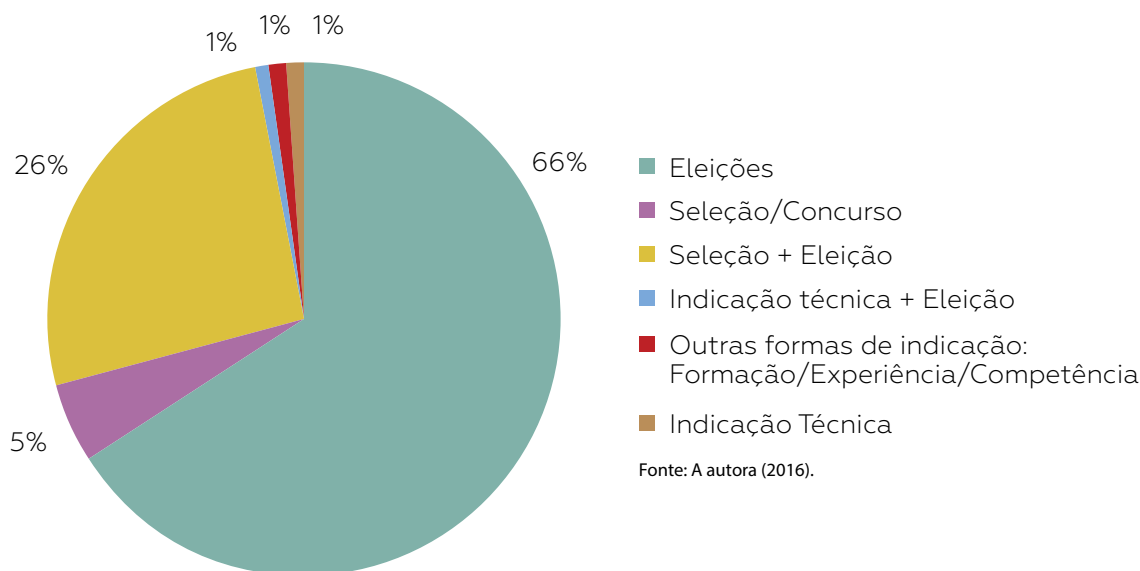
Questionados sobre a necessidade de haver uma formação específica para a função, 84% afirmaram que sim, se faz necessária a formação. Destes, 24% não responderam qual seria a formação. As respostas

que mais apareceram sobre qual formação seria necessária dizem respeito a formações na área de gestão (administrativa, financeira, de recursos humanos).

Ao avaliar o provimento do cargo de diretores(as) escolares, 53% afirmaram conhecer outras formas de provimento da gestão escolar para além da eleição e 41% afirmaram não conhecer outras formas de provimento, os(as) demais não responderam a questão.

Para 66% dos(as) respondentes o processo de Curitiba é a melhor forma de provimento da direção escolar. É interessante destacar, no entanto, considerando que nenhum questionário ficou sem resposta, aqueles 34% que, mesmo sendo providos pelo modelo de eleição, consideram outros modelos melhores. O gráfico a seguir explicita isto:

GRÁFICO 2 - A MELHOR FORMA DE PROVIMENTO DA FUNÇÃO DE DIREÇÃO SEGUNDO AS RESPONDENTES



A questão aberta do questionário se referiu à avaliação da forma de provimento da função de direção escolar no município de Curitiba e teve um número expressivo de não respostas (22%). A grande maioria dos(as) respondentes afirmou ser a atual forma “democrática”, “justa”, “correta” (78%, dos quais metade está em seu primeiro mandato). Apesar de terem-na bem avaliado, apenas 12% dos(as) respondentes a relacionaram à possibilidade de participação da comunidade como fator positivo.

Ao contrário do que foi respondido na primeira questão, que se referia às razões pelas quais o(a) profissional se candidatava, afirmou-se na última questão que é um problema ao processo de provimento no município o fato de que “muitos se candidatam por interesses pessoais” ou que o fazem por “status, dinheiro”.

A “eleição” e a transição de mandatos deveriam ser acompanhados pelos núcleos regionais e

pela Secretaria, de acordo com os(as) gestores(as), a fim de reduzirem os problemas decorrentes de situações “antiéticas” que comprometem a legitimidade dos processos. Outros(as) gestores(as) afirmaram que prevalecem popularidade e amizades em detrimento às “competências técnicas” e, para sanar este problema, seria preciso que os processos fossem antecidos por seleções ou critérios técnicos.

As respostas ora apresentavam reconhecimento do princípio democrático de alternância de poder, dado pela nova regulamentação do processo, ora afirmavam que, por ser democrático, seria a comunidade quem deveria definir, por meio do voto, a recondução das equipes, ou seja, que a lei não deveria “impor” mandatos de no máximo seis anos (considerada a reeleição). Isto se relaciona diretamente ao que Paro (2000, p.10) afirma acerca do horizonte de transformação do esquema de autoridades no in-

terior da escola pública, que não pode ser esperado como movimentação feita pelo grupo dominante, mas pela pressão dos grupos dominados, em especial, neste caso, da comunidade escolar.

Um(a) respondente afirmou que dever-se-ia ter como critério à candidatura a participação do(a) profissional no conselho de escola e APPF, a fim de que estes vivenciem ou “conheçam” minimamente as responsabilidades coletivas. De fato, este é um aspecto fundamental que vai ao encontro do pensamento de Paro (2000), quando afirma a necessidade de transformar a escola internamente para termos uma escola transformadora, e alia a isso a necessidade de distribuição do trabalho no interior da escola e de sua apropriação pela comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio democrático se constrói socialmente, convive com o diferente e só poderá ser pleno em uma sociedade transformada, sem desigualdades ou com sua redução (PARO, 2000). Isto pode ser evidenciado nas propostas de gestão apresentadas pelas chapas eleitas, assim como no próprio processo de provimento por eleições, que estão em construção. Ambos demandam, ainda, experiências para que possam ser apreendidos por todos na vivência da cidadania.

A escola brasileira ainda está tentando definir quem é seu “demos” (DAHL, 2012), o povo para os fins de um governo democrático. Os sujeitos de direito, razão pela qual a escola existe – crianças, jovens, adultos e idosos –, nem sempre foram incluídos neste “demos”



e permanecem invisíveis, como é perceptível, especialmente, nos planos de gestão apresentados pelas chapas eleitas. Este fato vai na contramão das análises que indicam a “eleição” como a forma de provimento que pode ser instrumento de gestão democrática, permitindo à comunidade alguma apropriação da instituição escolar (MENDONÇA, 2000; PARO, 2000).

Alguns(algumas) profissionais evidenciaram um elemento intangível por esta pesquisa: os conflitos que ocorrem no interior das unidades em anos de eleições para direção ou decorrentes dos processos e que perduram no “clima escolar”. Ao mesmo tempo em que profissionais afirmaram que o “provimento mostra o merecimento de nosso trabalho”, outros(as) revelam que o processo é tangenciado por algo que poderíamos chamar de imaturidade política/cidadã, fruto de uma Constituição Cidadã de apenas um quarto de século. Estas respostas afirmaram que o processo eleitoral em algumas unidades “quebra o grupo”, gera “inimizades”, situações “constrangedoras”, “que não convém no ambiente de trabalho”, e que a “guerra continua”, mesmo após findado o pleito.

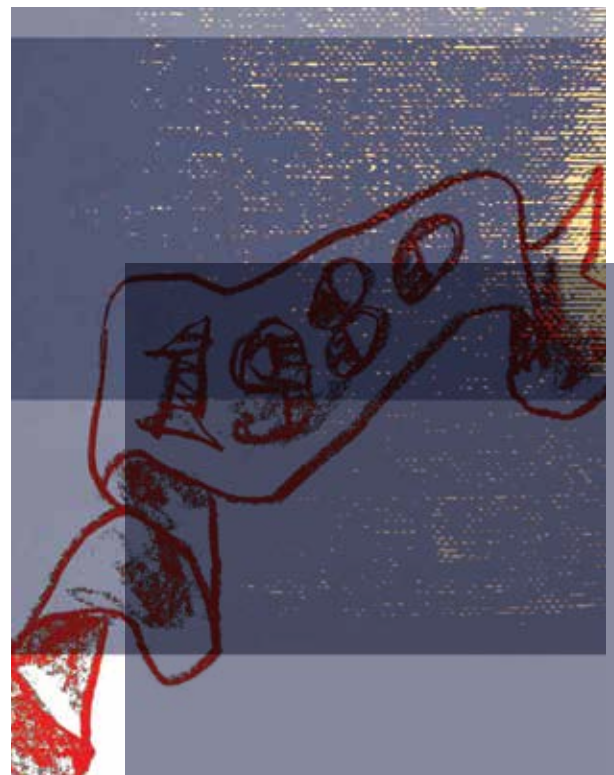
Os dissensos acerca do princípio de gestão democrática, também perceptíveis nas propostas de gestão apresentadas por estes sujeitos para candidatar-se à função, foram evidenciados nos questionários. Isto pode, por vezes, parecer apoiar o que Dahl (2012) afirma, logo no início de seu trabalho, ao falar da ideia de democracia como universalmente popular:

Em nosso tempo, até mesmo os ditadores parecem crer que um ingrediente indispensável de sua legitimidade é uma pitada ou duas da linguagem da democracia. Pode parecer perverso que essa expansão global sem precedentes históricos na aceitabilidade das ideias democráticas possa não ser totalmente bem-vinda a um defensor da democracia. No entanto, um termo que significa qualquer coisa não significa nada. E assim ocorreu com a “democracia”, que

atualmente não é tanto um termo de significado restrito e específico, quanto um vago endosso de uma ideia popular. (DAHL, 2012, p.3).

O conceito de democracia defendido pelo autor não é fundamentalmente o mesmo aqui assumido, mas a colocação que faz diz respeito ao que é expressado aqui, tanto nas propostas de trabalho, quanto pelo questionário de sondagem. Talvez não se possa ter no Brasil, ainda, uma concepção para o termo, uma vez que recentemente foram legalmente democratizados seus processos e que estes ainda não estão consolidados. É, como afirmado, um exercício de se viver democraticamente, aprendendo a repensar a lógica de poder socialmente construída.

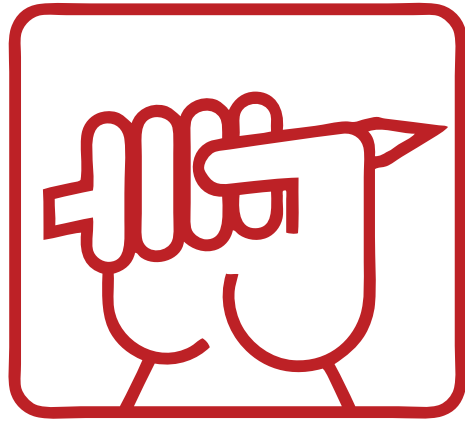
Embora a legislação não garanta, necessariamente, gestões democráticas ou não defina o princípio e o método de exercê-las, não será abrindo mão do direito adquirido que aprenderemos a materializá-lo; tampouco será pela vivência de situações ainda mais patrimonialistas como o de nomeação livre pelo gestor municipal das equipes diretivas, como ocorre nos demais equipamentos da SME (a exemplo dos CMEIs). Não nos constituímos democraticamente apenas em três décadas, é preciso vivenciar processos mais democráticos para democratizar de fato as ações. Ainda, talvez seja preciso retomar a discussão do que parece senso comum. Todos parecem defender a ideia de que a gestão deve ser democrática, mas quais seus princípios, instrumentos, e em que âmbitos ocorrem não são consensuais, ainda.





Referências bibliográficas:

- CURITIBA. Lei nº 14.528 de 20 de outubro de 2014. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores das escolas municipais de Curitiba. **Diário Oficial Eletrônico**, atos do município de Curitiba, nº 200, ano III, pp 36-55. Curitiba, PR, 2014
- DAHL, R. A. **A democracia e seus críticos**. Trad. Patrícia Freitas Ribeiro; revisão da tradução: Aníbal Mari – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- FEIGES, M. M. F. **Eleição de diretores no Paraná: uma análise dos planos de ação na gestão das escolas estaduais de Curitiba - triênio 2012-2014**. Tese de doutorado (Educação). Paraná: UFPR, 2013.
- FINATTI, R. R. **Eleições como forma de provimento da direção escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba/PR: UFPR, 2016.
- FINATTI, R. R. A Legislação municipal de Curitiba sobre o provimento das funções de direção escolar na Rede Municipal de Ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 11, n. 5. Agosto de 2017.
- MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Tese de doutorado (Educação) Campinas, SP: FE/Unicamp; R. Vieira, 2000. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000199290&fd=y>. Acesso em fev.2015.
- PARO, V.H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.
- WRIGHT MILLS, C. A elite do poder: militar, econômica e política. In H. FERNANDES (org.), **Wright Mills**, Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 48, São Paulo, 1985, pp. 62-80.



SISM MAC

www.sismmac.org.br