



Revista
Academic Research

FAP

Revista Semestral – Volume 1, Nº 7, janeiro / julho 2018

13
anos

Construindo o
Ensino Superior
de Qualidade na
Região do Baixo
Parnaíba!

CRESU

Centro Regional de Ensino Superior Arno Kreutz Ltda

F
A
P

COMISSÃO EDITORIAL

Lucas Moraes Santos
Cleane de Jesus Costa
Raimunda Nonata Fortes Braga

COMITÊ DE REDAÇÃO

Cleane de Jesus Costa
Lucas Moraes Santos

SECRETÁRIA

Grazieli Brito da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Profª. Esp. Ana Carolinne de Oliveira Lima - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – INTA

Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos - FAP

Doutor em Educação – UFC/CE

Profª. Ms. Cleane de Jesus Costa - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Ms. Cleydlenne Costa Vasconcelos

Mestra em Parasitologia – ICB/UFMG

Prof. Dr. Cláudio Gonçalves da Silva - UFMA

Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola – UFLA/MG

Profª. Ms. Francinalda Araújo e Silva - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Ms. Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Esp. Anilde Silva Carvalho - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – UCAM/RJ

Prof. Ms. Lucas Moraes Santos – FAP

Mestre em Direitos Humanos – UnB/DF

Prof. Esp. Radson Ferreira do Vale - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – FAP/MA

Profª. Ms. Raimunda Nonata Fortes Braga - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Prof. Dr. Regis Catarino da Hora - UFMA

Doutor em Ecologia e Recursos Naturais – UFSCAR/SP

PROGRAMAÇÃO VISUAL / DIAGRAMAÇÃO / CAPA

Raimunda Nonata Fortes Braga

José Victor Mesquita Moraes

NORMALIZAÇÃO

Anilde Silva Carvalho

FAP Academic Research / Faculdade do Baixo Parnaíba. v. 1, n. 1, (jan./jul. 2015) - Chapadinha- MA, 2015 -

v. 1, n. 7, (jan./jul. 2018)

Semestral

ISSN 2446-8312

1. Educação superior – Periódicos. I. Faculdade do Baixo Parnaíba. II. Título.

CDU 378(051)

SOBRE A FAP ACADEMIC RESEARCH

A FAP Academic Research é um periódico editado e organizado pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), instituição de educação superior localizada no município de Chapadinha, na região conhecida como Baixo Parnaíba e Alto Munim, no estado do Maranhão, Brasil. Esta revista constitui-se um veículo para a divulgação dos trabalhos didático-científico produzidos com rigor acadêmico, elaborados tanto pelo corpo docente e discente da FAP, como pela comunidade acadêmica em geral. Tem o propósito de fazer deste espaço uma oportunidade de apontar e sugerir a abrangência e complexidade da escola e da sociedade brasileiras, assim como avançar na consolidação da oferta de uma educação superior autônoma, que se preocupa com o desenvolvimento sustentável e a emancipação do interior do Maranhão.

Localizada no meio do semiárido maranhense, Chapadinha está assentada em uma das regiões mais pobres do Maranhão, um dos estados com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do país. Nesse contexto, os desafios envolvidos na oferta de educação superior de qualidade, sobretudo, para uma instituição privada, não são poucos. Às dificuldades sociais e econômicas, somam-se a exploração e o alijamento dos direitos fundamentais das pessoas e da população, traduzidos na ausência de políticas públicas que mais do que meramente minimizar a tragédia social que é a miséria em nosso estado, sejam capazes de produzir a superação de tais mazelas. Os problemas, que vão da precariedade na oferta de serviços de saúde pública, um direito fundamental segundo a Constituição Federal de 1988, à ausência de oportunidades de trabalho e aos baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB's) das escolas públicas, apontam para o nível do descomprometimento das municipalidades com a sua gente.

A FAP acredita que somente uma educação emancipatória e sustentável possa dar sentido a continuidade deste projeto. Sobretudo, por entender que os contextos políticos, sociais e econômicos onde acontecem as relações e os processos de vidas das pessoas, suscitam da academia o cumprimento de sua missão educacional. Nesta missão, a pesquisa científica, como um dos tripés do ensino superior, tem um papel fundamental a desempenhar, porque fomenta a investigação, a leitura e os registros científicos dos fenômenos da realidade social (ingerências administrativas públicas e pelo mercado de trabalho), que frequentemente estão a serviço de uma lógica mercadológica perversa, contrária aos propósitos de uma vida boa e livre.

Como instituição formadora, a FAP promove a profissionalidade de cidadãos críticos, capazes de transformar a sua realidade e as daqueles a sua volta. É, justamente, este processo de emancipação que suscita dos graduados as habilidades de um pesquisador ético, comprometido com a função social da educação e com as representações sociais e culturais que dela emergem.

A colaboração efetiva de toda a comunidade acadêmica interna e externa à FAP, neste periódico, é de extrema importância para o enriquecimento de sua produção científica, que deve ser comprometida com a ética, a estética e a criticidade. Portanto, convidamos professores, estudantes e pesquisadores, desde a iniciação científica até o pós-doutoramento, a contribuírem com os seus trabalhos e pesquisas, a fim de fortalecer a missão da instituição e a viabilidade da pesquisa, com vistas à emancipação educacional dos municípios do Baixo Parnaíba maranhense.

Os trabalhos devem ser enviados em arquivo eletrônico, no formato Word para <nupex@fapeduca.com.br>, incluindo:

O corpo do artigo, com 7.000 a 10.000 palavras. As notas de rodapé devem ser, preferencialmente, curtas e objetivas, ao passo que as referências bibliográficas devem estar de acordo com o padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);

Breve biografia da autora ou do autor, com, no máximo, 50 palavras;

Um resumo do artigo, respeitando o máximo de 150 palavras, conforme a NBR 6028, incluindo palavras-chave que facilitem a catalogação bibliográfica.

Embora priorizemos trabalhos inéditos, subsidiariamente aceitamos trabalhos já publicados, que sejam de indiscutível relevância para a temática da Revista. Por sermos uma Faculdade que oferece, majoritariamente, cursos das Ciências Sociais Aplicadas, nosso foco está em artigos com temáticas relativas à Gestão da Educação, Políticas Sociais, Metodologias da Educação e Direitos Humanos, mas em função de nossa missão interdisciplinar, estimulamos o envio de trabalhos relacionados a outros temas, desde que sejam correlatos.

Desde já, agradecemos a parceria.

Equipe editorial.

EDITORIAL	4
DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR: a visão dos egressos acerca das metodologias da graduação e sua contribuição para o exercício da docência	6
Diwlay Bacelar Marinho Thacyanne Lima Costa Cleane de Jesus Costa	
O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA URBANA DE CHAPADINHA – MA	15
Brena Izana da Conceição Pereira Conceição Kelly Fernandes Delgado Clenilda Vieira da Silva Josélia Conceição de Almeida Maria Alzenira Farias de Araújo Rita de Cássia Rodrigues de Oliveira Cleane de Jesus Costa	
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: reflexões acerca da sua implementação em uma escola pública de Chapadinha-MA	43
Antonia Maria Santos Carvalho Ardenny Viana dos Santos Elenilda Vieira de Sousa Fabiana dos Santos Silva Francisca Maria Ferreira Moraes Patrícia de Paiva Pereira Enir Ferreira Lima Valmir da Silva	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ÁREA QUILOMBOLA	65
Eliamara Santos de Sousa João Lima Almeida Juvenal Neres de Sousa Maria Evaneide Braulino Maria José Lisboa de Santana Sebastião Silva Pereira Francinalda Araújo e Silva	
A INCLUSÃO DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS, NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO	88
Helida Geisa Coelho Campos Mabson de Jesus Gomes da Silva Claúdio Gonçalves da Silva	
O QUE MUDOU COM AMPLIAÇÃO DE NOVE ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?	98
Fellipe Luan Lima Leão Ilsilene Viana da Silva Israele Viana da Silva Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva	

EDITORIAL

Educação emancipadora: outros contextos, novos olhares

A Revista *FAP Academic Research* da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) tem trabalhado, incansavelmente, para que as conquistas acadêmicas, oriundas dos esforços de professores, alunos e da gestão de ensino possam estar registrados como conquistas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

A contratação, nestes últimos anos, de educadores qualificados nos melhores programas de pós-graduação do país, traduz esses esforços, resultando em uma produção científica selecionada e convertida nos artigos de divulgação científica veiculados no presente periódico, recentemente disponibilizado em formato de publicação eletrônica no site da Instituição. Em comemoração aos catorze anos de criação da FAP, estamos intensificando o fluxo de nossas publicações que, atualmente tem periodicidade semestral. Esta sétima edição, primeira do quarto volume da Revista, isto é, de seu quarto ano, está composta por seis artigos que se destinam a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, e suas interfaces com seus contextos, nos diferentes níveis e áreas, de maneira a articular os conhecimento multi e interdisciplinares com as demandas da educação da região do Baixo Parnaíba.

Abre-se, então, uma perspectiva para que a comunidade acadêmica possa empreender uma discussão aprofundada a respeito da didática do ensino superior, do ensino religioso, da gestão democrática da escola, da formação de professores em áreas quilombolas, da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais e da ampliação para nove anos do ensino fundamental. Tais temáticas nos remetem a pensar a sociedade de maneira centrada nos sujeitos e nos processos formativos dentro e fora da escola. Compreendemos que este número da Revista *FAP Academic Research* aponta uma nova direção, realinhando o seu escopo para as reflexões dialógicas e interdisciplinares sobre educação, formação e a gestão do ensino dirigidas para as especificidades dos sujeitos. Nesse sentido, as variáveis “zona rural de Chapadinha”, “área quilombola” e “portadores de necessidades especiais” constituem-se objetos de pesquisas que apontam responsabilidades específicas e compreensões direcionadas para os contextos dos sujeitos e seus processos formativos pesquisados que, por isso, assentaram-se no que tange às metodologias adotadas, não apenas na revisão bibliográfica mas, sobretudo, na de campo. Assim, os autores desta edição trazem reflexões científicas importantes para a compreensão das relações entre sujeito e sociedade no mundo contemporâneo, centradas no campo das Ciências Sociais Aplicadas. A contribuição é

inestimável. Desde análises dos processos educacionais fundamentadas, tanto na experiência empírica de educadores da região do Baixo Parnaíba, quanto no estado da arte do campo da Didática, até análises de experiências que oportunizaram protagonismo para os sujeitos e as comunidades tradicionalmente alijadas do ensino superior, com gestão democrática das comunidades escolares, passando pela luta da descaracterização do conceito laico da educação. Os textos cuidadosamente selecionados para esse número, ainda que não resolvam os problemas da educação escolar dos municípios e da região, contribuem de maneira substancial para a ressignificação de práticas educativas que se utilizarão da técnica, associada a um conhecimento teórico, que emancipa e liberta os sujeitos. Assim afirma Gadotti *et al.* (1996), na obra *Paulo Freire: uma biobibliografia*, ao salientar que a prática educativa tem servido como fundamento teórico de trabalhos acadêmicos, que inspiram novas práticas, novos desafios e constroem, em seu tempo e espaço, novas singularidades para outros cenários de discussões e reflexões acerca da interdisciplinaridade na formação de uma identidade profissional e de uma educação emancipatória.

Boa leitura!

Prof.^a Ms. Cleane Costa

Prof. Ms. Lucas Moraes Santos

Prof.^a Ms. Raimunda Nonata Fortes Braga

GADOTTI, M. et. al. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR: a visão dos egressos acerca das metodologias da graduação e sua contribuição para o exercício da docência

DIDACTICS OF HIGHER EDUCATION: view of graduates about undergraduate methodologies and their contribution to teaching

Diwlay Bacelar Marinho¹
Thacyanne Lima Costa²
Cleane de Jesus Costa³

RESUMO: A didática no Ensino Superior vem ganhando destaque no meio das pesquisas acadêmicas, principalmente pelo interesse na observação de como se tem formado profissionais para a sociedade vigente. Sabe-se que o domínio de conteúdo se torna insuficiente para o sucesso do processo ensino e aprendizagem e, assim como o professor da educação básica, o professor do ensino superior tem enfrentado desafios no que se refere ao uso de estratégias de ensino eficazes. Ressalta-se também a importância que a didática tem na formação do perfil do futuro profissional, em especial dos educadores, pois considera-se que a graduação deve proporcionar experiências, subsídios para o exercício da profissão. No bojo dessas preocupações, o presente trabalho tem como objetivo identificar a influência da didática do Ensino Superior na vida profissional dos alunos egressos de cursos de licenciatura. Em termos metodológicos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito alunos egressos de cursos de licenciaturas. Os resultados mostraram que as metodologias utilizadas nos cursos de graduação foram importantes para a formação do perfil profissional dos egressos e, mesmo que no Ensino Superior prevaleçam metodologias tradicionais, a reflexão acerca da prática docente foi de grande valia para que estes alunos construíssem sua identidade profissional.

Palavras-chave: Formação do docente. Procedimentos Metodológicos. Perfil Profissional do docente.

¹ Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba; Graduada em Letras – Português, Inglês e suas respectivas literaturas pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: laydiwmarinho@gmail.com

² Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba; Graduada em Letras – Português, Inglês e suas respectivas literaturas e Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: thacyanne22@hotmail.com

³ Mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté; Especialista em Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Maranhão; Graduada em Letras, Universidade Federal do Maranhão; Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba; Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba.

ABSTRACT: The didactics in Higher Education has gained prominence among the academic researches, mainly due to the interest in the observation of how professionals have been trained for the current society. It is known that the content domain becomes insufficient for the success of the teaching and learning process and, just as the teacher of basic education, the teacher of higher education has faced challenges regarding the use of effective teaching strategies. It is also important to emphasize the importance of didactics in the formation of the profile of the future professional, especially of educators, because it is considered that the undergraduate should provide experiences, subsidies for the exercise of the profession. In the context of these concerns, the present work has as a way to identify the influence of Higher Education didactics in the professional life of undergraduate students. In methodological terms, semi structured interviews were conducted with eight students graduating from undergraduate courses. The results showed that the didactics used in the undergraduate courses were important for the formation of the professional profile of the graduates and, even though in Higher Education, prevailing traditional methodologies, the reflection about the teaching practice was of great value for these students to construct their professional identity.

Keywords: Teacher training. Methodological procedures. Professional teacher profile.

1 INTRODUÇÃO

A Didática trata dos preceitos científicos que orientam a prática educativa de modo a torná-la mais eficaz, não se restringindo, porém, às práticas de ensino. Além delas, visa à compreensão da relação estabelecida entre professor, aluno e o conteúdo a ser ensinado. Os estudos em torno da Didática têm sido alvo de inúmeras discussões nos últimos tempos por esta ser uma das principais responsáveis pelo fracasso do aprendizado escolar.

No que se refere à Didática no Ensino Superior, ultimamente, tem-se reforçado a ideia do professor reflexivo, o que representa um repensar da prática pedagógica a fim de melhorá-la, proporcionando ainda mais conhecimentos. Sabe-se, porém, que inúmeros fatores podem interferir no desenvolvimento de procedimentos pedagógicos dentro da sala de aula, assim, não se pode generalizar a escolha do professor por um ou outro método.

Ressalta-se, também, a contribuição da didática do Ensino Superior para o perfil do futuro profissional uma vez que os cursos de graduação, especificamente as licenciaturas, devem preparar os alunos para o exercício da docência, de modo que as práticas em sala de aula possibilitem a reflexão em cada situação de aprendizagem.

Neste contexto, o interesse pelo tema surgiu de uma reflexão acerca da didática nos cursos de licenciatura e sua influência na prática docente do aluno egresso já no exercício da profissão.

Esse trabalho foi feito a partir de uma abordagem qualitativa, buscando desvelar e interpretar a fala dos entrevistados, obtendo compreensão profunda de certos fenômenos sociais. Haguette (1992, p. 63) ressalta que o método qualitativo “ênfatiza a especificidade de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”. O presente estudo servirá de contribuição para reflexão e pesquisa científica no meio social e acadêmico e após aprofundamento poderá servir de apoio a pesquisas futuras a respeito do tema.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi conduzida através de uma abordagem qualitativa, buscando desvelar e interpretar a fala dos entrevistados, obtendo compreensão profunda de certos fenômenos sociais. Em relação aos objetivos da pesquisa, caracteriza-se como descritiva – explicativa, visto que a pesquisa descritiva tem como finalidade a descrição das características de determinada população e fenômeno e a pesquisa explicativa visa a identificação dos fatores que contribuem para a ocorrência de um fenômeno (GIL, 1999).

Quanto ao tipo de pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122), o uso desta pesquisa torna-se imprescindível para a elaboração do referencial teórico que subsidiará este trabalho.

A pesquisa de campo foi primordial para a observação de fatos e fenômenos no ambiente em que eles ocorrem. Severino (2007, p. 122) ressalta que, nessa pesquisa, a coleta de dados “é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisado.” A pesquisa foi realizada com alunos egressos de cursos de graduação que já estão no exercício da docência, e para coleta de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas “por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do discurso livre” (SEVERINO, 2007, p. 125), assim as pesquisadoras obtiveram respostas mais precisas e concretas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As entrevistas foram feitas com oito alunos egressos de cursos de licenciaturas, como já ressaltado, todos no exercício da docência. Utilizou-se um roteiro para a entrevista organizado da seguinte maneira:

- Curso;
- Ano de conclusão;
- Exercício da profissão/ tempo;
- Principais metodologias utilizadas pelos professores na graduação;
- Utilização de métodos inovadores nas aulas;
- Reflexão acerca da prática em sala de aula no que se refere ao êxito dos métodos de ensino;
- Influência das metodologias dos professores da graduação para a prática docente;
- Pontos negativos das metodologias utilizadas por seus professores.

Dos egressos entrevistados 2 (dois) são formados em Pedagogia, 2 (dois) em Letras, 3 (três) em Ciências Biológicas, 1 (um) em Geografia. Os alunos participantes formaram-se entre os anos de 2011 a 2016. No que se refere ao exercício da docência, os entrevistados vêm atuando na função por períodos que variam entre seis meses e quatro anos, havendo, portanto, considerável variação nas durações das carreiras até o momento da pesquisa.

Por muito tempo perdurou a ideia de que apenas os professores da educação básica deveriam receber uma formação centrada em procedimentos didático-pedagógicos por conta do público ao qual se destinavam – crianças e adolescentes. Enquanto que, em relação aos professores do Ensino Superior, prevalecia a concepção de que bastaria dispor de comunicação fluente e de sólidos conhecimentos relacionados à disciplina a ser ministrada. Esse seria um dos principais motivos de não se verificar uma preocupação das autoridades com a preparação do professor universitário. Gil (2011, p. 01) destaca que:

[...] o professor universitário, como de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função.

Além disso, utilizar estratégias para melhorar o ensino de forma a instigar o futuro docente na busca por novas formas de aprendizagem as quais usará brevemente. Ao serem interrogados acerca das metodologias utilizadas por seus professores da graduação, relataram o uso de metodologias diferenciadas, como: seminários, mesas redondas, resolução de exercícios e prova escrita, exposição oral, data show, aulas expositivas, rodas de diálogo, seminários, dinâmicas e debates, produção de trabalhos científicos, pesquisas de campo, pesquisa de coleta de dados, seminários usando a oralidade artística, debates, trabalho laboratorial e resoluções de situações-problema. A maioria dos entrevistados afirma que estas metodologias eram usadas por um número resumido de professores, pois os demais ministravam aulas centradas no método tradicional, o que tornava a aula monótona, muitas vezes levando os alunos a perderem o interesse pelo assunto.

Alguns alunos relatam que, no decorrer da graduação, seus professores faziam reflexões sobre a prática docente em sala de aula, especificamente durante as micro aulas, que posteriormente repercutiriam no exercício da sua profissão. Entretanto, ressaltaram a dificuldade de alguns professores diante da exposição da teoria, e da necessidade de relacioná-la com a prática. De acordo com Vasquez (1977, p. 207 apud PIMENTA, 2011, p. 129), ressalta-se que:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, afetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas.

Nesse sentido, para que a forma, como o conhecimento mediado, durante o preparo de futuros professores, implique no exercício da docência dos mesmos, e para que a união entre a teoria e prática faça sentido e, por conseguinte, influencie nas práticas posteriores, é preciso repensar a função exercida pelo mestre e a sua influência.

Libâneo (1994, p. 26) esclarece que “a organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados.” Percebe-se, a partir das dificuldades dos professores relatadas pelos entrevistados, que esse é um dos maiores problemas encontrados na educação superior, que de uma forma e de outra, contribui para a desmotivação do graduando, ocasionalmente influenciando de maneira negativa sua prática posterior.

Os egressos destacam ainda que, durante a graduação, houve debates, acompanhamento em torno da prática docente, e que tais ações influenciaram positivamente no exercício da sua profissão, possibilitando perceber, com o passar do tempo, que as influências somaram-se a experiência para construção da sua própria identidade profissional. Outros afirmaram que alguns docentes se restringiam apenas na exposição de metodologias, limitando o processo de ensino-aprendizagem, embora se falasse muito a respeito da necessidade de unir teoria e prática. Essas atitudes foram destacadas como um aspecto negativo.

Acerca da influência das práticas docentes da graduação e da efetivação do exercício da profissão, os egressos relataram que a rotina de trabalho docente e a desqualificação de alguns mestres deixavam as aulas insignificantes.

Nesse sentido, compreende-se que a prática pedagógica exige, portanto, a articulação das dimensões política, técnica e humana. Nessa perspectiva Candau (2011) discorre sobre a necessidade de uma *didática fundamental* que, de acordo com a autora, permita que o processo de ensino e aprendizagem envolva essas três dimensões e as analise de forma que possibilite o exercício da prática e promova a reflexão. “A reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente.” (CANDAU, 2011, p. 23).

Mas ainda havia aquelas metodologias utilizadas em sala de aula que permitiram que novos comportamentos fossem construídos, pois o uso de uma linguagem não tão acessível impulsionou a construção de um vocabulário mais rico, ainda que os métodos avaliativos utilizados fossem retrógrados.

Mediante ao que foi descrito acima, convém ressaltar que os problemas apresentados, se aplicam à forma como as aulas são preparadas e conduzidas. Libâneo (1994, p. 178) explica que:

se considerarmos o processo de ensino como uma ação conjunta do professor e dos alunos, na qual o professor estimula e dirige atividade em função da aprendizagem dos alunos, podemos dizer que a aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino. Cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos.

Nesse sentido, pode-se atribuir aos problemas apresentados durante as aulas, a falta de formas didáticas organizadas, pois toda aula, se caracteriza como uma situação

didática, que requer uma união de objetivos, metodologias e recursos adequados para o desenvolver da mesma, atentando para o resultado final e somativo, que é a aprendizagem.

Quanto aos pontos negativos das metodologias utilizadas na graduação percebe-se que os alunos apontam as metodologias monótonas e não atraentes. Percebeu-se que os alunos egressos consideravam muitos de seus professores “despreparados” para o Ensino Superior. Porém, entende-se que o exercício da docência pode ou não estar vinculado à formação acadêmica do profissional, não se apresentando tal situação como indispensável. Pode-se dizer que o desempenho do papel docente de nível superior exige um preparo de aproximação do campo de trabalho, que irá nortear os passos seguintes, agindo como suporte para ensinar e formar pessoas, que posteriormente serão profissionais.

Tardiff (2012, p. 36) afirma que:

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. [...] são incorporadas à formação do profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Observa-se que o preparo didático está intrinsecamente ligado ao uso das práticas metodológicas, de maneira que o profissional deve compreender a relevância da didática como meio pelo qual irá desenvolver suas aulas de forma consciente, dinâmica e positiva. A prática do professor é diversificada e por si mesma complexa, “abarca ações que nem sempre podem ser descritas em livros e que, tampouco, podem ser prescritas em manuais.” (BORGES, 1998 apud METZNER, 2011, p. 168).

Já não é suficiente conhecer as atividades que contribuem para o desenvolvimento dos alunos. Deve-se conhecer diferentes metodologias, criar estratégias, selecionar conteúdos coerentes, saber utilizar diferentes recursos, refletir sobre sua prática pedagógica. Em outras palavras, visa-se um ensino eficiente e de qualidade (METZNER, 2011).

A prática docente também está entrelaçada à construção da identidade docente. Nóvoa (1992) destaca três processos essenciais, o primeiro é desenvolvimento pessoal, que diz respeito à produção da vida do professor; o segundo, é desenvolvimento profissional, ou seja, como se dá a profissionalização docente; e o terceiro é o desenvolvimento institucional, que são os investimentos da instituição para a concretização dos objetivos profissionais. Esses processos são construídos no decorrer do exercício da profissão e, se desenvolvidos com base numa didática reflexiva, permitirão um melhor desempenho da prática educativa.

Partindo dessa perspectiva, Imbernón (2010, p. 76) disse que:

O (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com as situações que se vive diariamente [...] As experiências de vida dos professores relacionam-se às esferas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem

Para o autor é essencial também levar em consideração o processo de autoconhecimento do docente. As suas experiências e a reflexão da sua prática tornam-se necessárias para o desenvolvimento de ações metodológicas efetivas e significativas. Para isso, urge ter um ponto de partida, que perpassa o processo de autoconhecimento docente e que considere conhecer o público de uma sala de aula, compreender a heterogeneidade da mesma e o sentido de apresentar um conteúdo atrativo e atual. Isso porque não se pode permanecer atrelado às velhas práticas metodológicas, especialmente no contexto dessa nova sociedade, imersa nas redes sociais, ajustada à “nova cultura” do século XXI. Tantas mudanças requerem um novo tipo de abordagem, e, por fim, uma profunda reflexões obre a efetivação das práticas desenvolvidas em sala de aula, além da meticulosa e análise sobre quais devem ser mantidas ou abdicadas.

4 CONCLUSÃO

Considerando-se o contexto do Ensino Superior atual, este trabalho objetivou perceber a visão dos egressos sobre a didática dos cursos de licenciatura e a influência desta no exercício da docência. De acordo com os resultados na rede, percebe-se que ainda prevalecem nas instituições de Ensino Superior os métodos tradicionais, que tornam o aprendizado menos atrativo para estes alunos. Em contrapartida, existem alguns professores que utilizam métodos inovadores reconhecendo a importância do ensino atrativo. Cabe ressaltar, também, a percepção acerca da reflexão da prática docente. Trata-se de algo indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona oportunidade de repensar e ressignificar as metodologias utilizadas para melhor aproveitamento dos diferentes recursos educacionais. Assim, percebeu-se que nos cursos pesquisados houve uma reflexão acerca da prática docente. Quanto à influência das metodologias dos professores da graduação no exercício da profissão, os pesquisados consideram que foram de extrema significância uma vez que proporcionaram experiências e aprendizagens que hoje subsidiam sua prática docente.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria (Org). **A didática em questão**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1992.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- METZNER, Andréia Cristina. O papel da didática na formação dos professores de educação física: a opinião dos discentes. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 9, n. 1, p. 166-192, jan./abr. 2011. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article /view/64314](http://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/64314)>. Acesso em: 10 out. 2017.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Docência no ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada São Paulo: Cortez, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA URBANA DE CHAPADINHA – MA

RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS MUNICIPAL AREA URBANA CHAPADINHA – MA

Brena Izana da Conceição Pereira¹
Conceição Kelly Fernandes Delgado²
Clenilda Vieira da Silva³
Josélia Conceição de Almeida⁴
Maria Alzenira Farias de Araújo⁵
Rita de Cássia Rodrigues de Oliveira⁶
Cleane de Jesus Costa⁷

RESUMO: Este artigo objetiva conhecer o processo de ensino da disciplina Ensino Religioso nas escolas. Sabe-se que o Ensino Religioso historicamente esteve arraigado nas escolas públicas do Brasil, desde os tempos remotos da colonização e, no decorrer dos tempos foi mudando os objetivos e métodos de ensino, passando de um modelo baseado no proselitismo para um modelo laico dentro das políticas públicas para a educação. A relevância de tal pesquisa se dá pelos desafios da educação no mundo atual, marcado pelos conflitos sociais, crises políticas e econômicas, que vão além das leis e normas sociais estabelecidas, ferindo princípios morais e éticos tais como: respeito coletivo, diferenças de crenças, costumes, raça, e livre arbítrio para participar das decisões coletivas, dentre outros. Nesse contexto, faz-se necessário que a educação contribua para superar, ou pelo menos minimizar o desrespeito a tais princípios. A investigação teve como foco metodológico a pesquisa quantiquantitativa a partir de dados bibliográficos e de campo, utilizando como instrumentos de coleta questionários com questões abertas para os seguintes sujeitos: coordenadora pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental da secretaria municipal de educação, gestores escolares, professores e alunos de escolas municipais da zona urbana de Chapadinha – MA. Os

¹Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba.

²Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba.

³Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁴Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁵Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁶Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁷Mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté; Especialista em Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Maranhão; Graduada em Letras, Universidade Federal do Maranhão; Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba; Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba.

resultados apontaram que apesar das profundas mudanças na legislação que regulamenta o ensino religioso, a prática ainda permanece arraigada no proselitismo.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Escolas Públicas. Disciplina. Proselitismo. Laicidade

ABSTRACT: This article aims to understand the process of teaching the discipline Religious Education in schools. It is known that Religious Education had historically rooted in public schools in Brazil since the early times of colonization and, in course of time was changing the objectives and teaching methods, from a model based on proselytism to a secular model within the policies public for education. The relevance of such research is given by the challenges of education in today's world, marked by social conflicts, political and economic crises that go beyond the laws and established social norms, injuring moral and ethical principles such as collective respect, belief differences, customs, race, free will to participate in collective decisions, among others. In this context, it is necessary that education contributes to overcoming, or at least minimize the disrespect to these principles. Religious Education as well as other subjects of the curriculum has its social role in the construction and reconstruction of essential values for human life. The research had as a methodological focus on quantitative and qualitative research from bibliographic data and field, in collecting questionnaires instruments with open questions for the following subjects: educational coordinator of the early years of elementary school of the municipal board of education, school administrators, teachers and students from municipal schools in the urban area of Chapadinha - MA. The results showed that despite the profound changes in the laws governing religious education, the practice remains rooted in proselytism.

Keywords: Religious Education. Public schools. Discipline. Proselytism. Secularity.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento religioso é construído no relacionamento com os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Com isso, no Brasil, as escolas, sobretudo as públicas, passaram a atender um número cada vez maior de alunos com culturas diversificadas. A disciplina Ensino Religioso surgiu pela necessidade e possibilidade de diálogo entre as diversas culturas existentes no mundo.

Nesse contexto, o presente trabalho integra a linha de pesquisa “Currículo, Práticas e Metodologia de ensino”, do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. O trabalho busca conhecer o processo de ensino da disciplina Ensino Religioso, abordando o processo histórico da educação no Brasil, na respectiva disciplina, até a substituição dos objetivos e métodos utilizados no contexto escolar, passando do proselitismo para um ensino laico e dando ênfase aos documentos oficiais que asseguram que o ensino religioso deve acontecer de forma laica, respeitando a diversidade religiosa presente na sala de aula. Cabendo assim, as escolas não fazerem o uso do proselitismo tão pouco de seus princípios.

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa incluíram: uma coordenadora pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental da secretaria municipal de educação de Chapadinha, gestores escolares, professores que ministram a disciplina Ensino Religioso e alunos do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, buscou-se conhecer tal processo de ensino nas escolas dos anos iniciais da zona urbana de Chapadinha - MA, confrontando o objetivo da disciplina com as políticas públicas para a educação, verificando se o ensino ministrado nas referidas escolas está posto de forma a contemplar a perspectiva da Laicidade.

Neste sentido, a escola assume o papel de formadora de sujeitos capazes de se sobressaírem em meio à diversidade existente, para que o indivíduo, humanizado, consiga agir no sentido de transformar a realidade em que vive. Dessa forma, toda ação da escola deve respeitar as diferentes culturas em consonância com a legislação vigente que assegura a orientação deste ensino.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Historicamente a educação do país começou com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1459. Na ocasião, os padres jesuítas iniciaram um ensino que não permitia aos sujeitos questionar sobre sua própria vida, o ensino era movido pela pregação da fé religiosa, porém, nesse período existiam dois tipos de educação: uma voltada para os índios e outra para a elite branca. Essa educação durou em média 210 anos, culminando com a expulsão dos jesuítas do Brasil no ano de 1759. (GADOTTI, 2004).

Neste período, os colonizadores europeus desejavam, a qualquer custo, estabelecer o domínio da fé cristã persuadindo, dessa maneira, as pessoas aos costumes que vendiam como os melhores para a sociedade. Sendo assim, o que pretendiam ao introduzir conteúdos culturais e religiosos, não tinha nenhuma finalidade com a educação.

Desse modo, as cidades europeias enviaram ao país, religiosos educados por clérigos jesuíticos da Companhia de Jesus, com o desígnio de desenvolverem um trabalho catequizador com a população. Por sua vez, a igreja dominada pelo poder real agia como uma peça importante para a garantia da segurança da harmonia política, já que unificava a fé e a consciência do povo.

Os presbíteros jesuíticos construíram escolas em várias regiões do Brasil e introduziram a cultura europeia, dando destaque à educação habitual (clássica) para os descendentes dos donos de engenho que formavam a classe elitista da sociedade a ser instruída. As primeiras escolas começaram a ser cursada por filhos de famílias ligadas a lavoura da cana de açúcar e, no momento, tidos como possuidores de *status*, portanto, detentores de educação humanista ensinada pelas escolas jesuítas. Quanto aos descendentes dos trabalhadores do campo e também aos índios doutrinava-se uma profissão e propagava-se a fé católica, visto que eles não tinham o mesmo direito ao ensino humanístico oferecido à elite. (GADOTTI, 2004).

Nesta ocasião, o ensino brasileiro se alargou de modo hierárquico no qual os filhos dos senhores de engenho e administradores do governo seguiam um padrão de ensino habitual. E os filhos dos agricultores, quando conseguiam a promoção à educação, aprendiam uma profissão com o intuito de garantir o próprio mantimento e aos servos, negros e indígenas lhes era estabelecido a catequese. Conforme Gadotti (2004, p. 65):

Os jesuítas desprezaram a educação popular. Por força das circunstâncias tinham de atuar no mundo colonial em duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isso significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros. Para o povo sobrou o ensino dos princípios da religião cristã.

O ensino jesuítico prevaleceu no país e sustentou o privilégio da educação amparada pela Coroa de Portugal. Não respeitaram a religião dos índios que habitavam na terra, nem tampouco dos negros que vieram dos países africanos, avaliando suas religiosidades como “erradas”. Os jesuítas tinham várias instituições escolares e uma estrutura firme quanto à disciplina nas escolas. A partir disto, no século XVIII, por se tratar de um ensino organizado de maneira a modelar a mente e a conduta das classes sociais, houve a desconfiança do poder político e econômico, o que conduziu ao encerramento das ações da Companhia de Jesus nas diversas regiões do país (GADOTTI, 2004).

Assim, diante dos ajustes adotados para a reconstrução do sistema de ensino depois da expulsão dos jesuítas, observa-se uma educação problemática e hierárquica em que

os educadores, preparados pela Companhia, buscavam reproduzir as suas doutrinas. O ensino passou a ser administrado por padres, monges franciscanos e carmelitanos voltados especialmente para a elite do país, tendo as origens na educação jesuítica.

No fim do século XIX e início do século XX, com a instituição da República acreditava-se que a educação fosse solucionar os problemas no sentido de resgatar o país de uma condição de atraso econômico e social já instalada. E essa confiabilidade acabou por barrar a produção intelectual do período, na tentativa de reorganizar a população brasileira tornando-a proveitosa e organizada em relação à produção.

A desigualdade social se agravou nesse período e se instalou entre a população. Tornou-se uma cena comum ver pessoas carentes, incapazes de produzir e com enfermidades vagando pelas ruas, uma baixa expectativa de vida. Por outro lado, uma população urbana, recompensada por suas produções e com expectativas de vida significativa, vivia alheia ao sofrimento da população carente, ainda que imersa em uma cultura voltada aos ensinamentos religiosos. A educação nesse período já era apontada como esperança para os brasileiros alcançarem melhores condições de vida. A República tinha como propósito a organização de políticas públicas para melhorar as condições de vida dos brasileiros, ampliadas pelas gerações posteriores (GADOTTI, 2004).

Um dos problemas para o sistema de ensino que resultou da expulsão dos jesuítas foi à desorganização administrativa da educação, pois, pela primeira vez, o governo assumia certas responsabilidades educacionais. Da mesma forma que, pessoas de caráter não religioso (laicos) começaram a ser inseridos no sistema de ensino.

No entanto, os conceitos dos jesuítas aplicados ao ensino continuavam ligados à elite e às classes da burocracia estatal, pois permaneceram com as escolas e congressos para o preparo dos padres, sacerdotes e do clero, religiosos que pertenciam à igreja, que atuavam, sobretudo, em fazendas, como pregadores das atividades educativas.

A desenvoltura dos acontecimentos sucedidos em tempos remotos ajuda a entender como o modelo de ensino, vigente, surge de um contexto histórico de desigualdades, alimentado pelos modos daqueles que sustentavam a posse da educação. Tal ensino, por sua vez, enfrenta os fragmentos do contexto e educação anterior junto a outras mazelas nos contextos atuais, onde a legislação sempre leva em conta os interesses das classes representantes do poder.

3 O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A partir do ano de 1827, conforme dados do período Imperial no país, foi estabelecida a educação da religiosidade católica nas instituições escolares. Embora houvesse discordâncias quanto a esse tipo de ensino, foi somente no ano de 1890 que o Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, dirigente do sistema de Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, por meio do Decreto 119-A, no seu art. 1, determina a sua proibição.

É proibido a autoridade federal, assim como a dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou atos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e criar diferenças entre os habitantes do país, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões filosóficas ou religiosas. (HEINSFELD, 2012, p. 66).

Desse modo, com a mudança no regime de governo, o afastamento da Igreja das instituições de ensino sustentadas pelo sistema público, foi legalizado, a partir da publicação da Constituição de 1891.

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 6º - Será leigo (não sagrado) o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados. (ROMANELLI, 2012, p. 37).

Embora tenha-se conquistado o lugar nos debates daqueles que permaneciam no poder, o ensino continuava submetido aos interesses da classe dominante. A partir dos anos de 1930 os conflitos se revelaram ainda maiores, especialmente pelo fato de não haver um sistema de ensino capaz de corresponder à demanda da sociedade diante das mudanças sociais, políticas e econômicas. A classe média urbana industrializada chega ao poder e exhibe um novo plano de ensino. A educação, sobretudo a pública, passou a ter lugar nas discussões dos sistemas de governo, como afirma Romanelli (2012, p. 62):

É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.

Nesse contexto, o ensino religioso foi considerado, segundo a Constituição Federal de 1934, art. 153, “de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.” (SCAMPINI, 1978, p. 169).

Em outras palavras, o ensino religioso era oferecido em todos os níveis de ensino da época. Importante esclarecer que nos dias atuais, o primário corresponde ao Ensino Fundamental, o Secundário ao Ensino Médio, o Profissionais ao Ensino Técnico e o Normal correspondente ao Magistério.

Com a instalação do Estado Novo, foi promulgada a Constituição de 1937 na qual a educação religiosa estava presente, porém não era considerada matéria obrigatória nas instituições públicas, conforme preceitua o art. 133: “O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.” (COSTA, 2009, p. 3).

Desse modo, após o governo absoluto da era Vargas (1937 - 1945), inicia-se um período de redemocratização do Brasil. Nesse intervalo de tempo foram conquistados o voto secreto e o feminino. O ensino teve avanços, sendo confrontado por duas finalidades: a primeira, em defesa de uma educação elementar para o povo e a segunda em defesa do ensino público e da classe trabalhadora.

Tais finalidades apresentaram repercussão no setor educacional por proporcionarem discussões pertinentes direcionadas ao trabalho e por permanecerem concentradas na transmissão do ensino formal.

No ano de 1946, com a consolidação do regime de governo democrático, o país ganha uma constituição amparada por mestres liberais e democráticos, que demarcava uma nova relação entre governo e Igreja. A lei vedava que a União, os Estados, o Distrito Federal ou Municípios recebessem qualquer tipo de influência das instituições religiosas, sem razão do empenho coletivo. Ressaltava, ainda, no art. 168 e inciso V:

A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (COSTA, 2009, p. 4).

Nesse contexto, a Constituição de 1946 deu estímulo à liberdade política e religiosa e abriu lugar para os debates sobre a organização do ensino no país. Um fato que merece destaque foi a realização de uma reunião de professores com o ministro da educação, com a finalidade de propor um plano de melhoria educacional no país. Foi uma época de empenho em volta das dificuldades educacionais que precedeu a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024/61, na qual se vislumbrava a oportunidade de a sociedade contribuir para estruturar o ensino, na tentativa de recuperar as heranças perdidas. Tais perdas, entende-se, foram ocasionadas não somente por fatores culturais, como ainda, pela ação política da década de 60, para evitar a democratização da educação.

A Lei n. 4.024/61 trazia em seu art. 97 o conteúdo a seguir:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1961, p. 10).

Desse modo, sustentava que o docente não seria registrado nem assalariado pelo governo e com ingresso na área do magistério por meio de recomendação do cardeal religioso. Assim, os educadores da disciplina não interagem no dia a dia da instituição escolar.

Porém, convém ressaltar, os impactos para esse processo ocasionados pelo golpe militar ocorrido em abril de 1964, no governo de João Goulart, durando até 1985 com a eleição de Tancredo Neves. Em 1967, foi outorgada a nova Constituição Federal e permaneceu presente a educação religiosa nos estabelecimentos de ensino público de matrícula não obrigatória em horários normais, exclusivamente nas instituições de ensino primário e médio.

Nesse período houve mudanças bruscas no país. Entre elas, a censura aos meios de comunicação e artistas, com formas de punições violentas, e tortura a quem se opunha ao governo. Houve também forte crescimento da economia e infraestrutura, acompanhado, porém, de um crescimento exponencial da dívida externa. Alguns dos presidentes que conduziram essa transição foram: Castelo Branco, Costa e Silva, Figueiredo entre outros.

4 O ENSINO RELIGIOSO E O CURRÍCULO

Historicamente, no Brasil, o ensino religioso nas escolas públicas foi marcado por duas ideologias: uma representada pela Igreja Católica, que pregava um ensino catequizador, e a outra de natureza mais republicana que, aos poucos, lutava por um ensino laico. Mas como a lei, por si só, não é capaz de fazer mudanças profundas, a resistência em favor da manutenção do Ensino Religioso continuou considerável. Somente a partir de mudanças jurídicas introduzidas pela Constituição de 1988, e em seu bojo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), as pautas nas Diretrizes para a Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso e nos Pareceres, é que torna-se distinguível uma mudança em prol da diversidade na matriz religiosa ensinada nas escolas.⁸

O ensino religioso atualmente nas escolas públicas está assegurado na legislação. A partir da Constituição de 1988, a disciplina Ensino Religioso foi se efetivando partindo do contexto da escola e não mais das religiões, mas pelo conhecimento da realidade social dos alunos e pela via do diálogo. A escola como mediadora do processo de desenvolvimento possibilita a formação da personalidade humana, levando em conta os objetivos pedagógicos.

De acordo com o Art. 210 da Constituição Federal de 1988, “Serão fixados conteúdos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar a formação Básica Comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, Nacionais e Regionais.” (BRASIL, 1988, p. 38). Desse ponto de vista, compreende-se que o ensino religioso é parte integrante da formação do indivíduo, uma vez que o sujeito agrega culturas diversificadas.

Considerando o que preconiza a legislação vigente o ensino religioso em escolas públicas é de frequência facultativa, pois as instituições escolares precisam respeitar seus alunos, levando em conta a crença e os costumes de cada um. Ainda segundo a Constituição Federal, é livre o exercício da fé pelo cidadão, não havendo qualquer óbice ao comparecimento em cerimônias religiosas, a prática de orações, etc. Mas as escolas jamais podem ser usadas para militância religiosa e/ou cultos de interesses pessoais. Partindo desse princípio, é indispensável que as instituições escolares sejam neutras quando se trata das religiões, pois as escolas são lugares onde se estudam os fenômenos culturais e seus respectivos valores⁹, costumes, culturas e, principalmente, a diversidade. O importante é que

⁸Segundo o dicionário Aurélio transcende é o que transcende, superior, excelso, transcendental. Que transcende os limites da experiência, possibilidade, metafísico, transcendental.

⁹Valor se refere a qualidade que se faz inestimável a alguém ou a algo; valia.

sejam explorados os temas religiosos levando em conta toda a comunidade escolar. De acordo com a LDB n. 9.394/96, no seu art. 33:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da Formação Básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade de cultura religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo¹⁰. (BRASIL, 1996, p. 5).

Desse modo, compreende-se que o ensino religioso nas escolas públicas não deve se atrelar aos instrumentos de proselitismo. A escola não é lugar para se orar ou para catequizar os alunos. Portanto, ao mesmo tempo em que se criou um Estado Laico¹¹, também se estabeleceu o ensino religioso em escolas públicas, possibilitando ao aluno conhecer a existência de outras religiões, além da que ele vivencia no seu contexto familiar, assim como, respeitar as demais manifestações religiosas.

Nesse sentido, a pauta levantada nos documentos norteadores para os fazeres da escola, destacadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, aponta a necessidade de uma formação subsidiada no respeito às diferenças. (BRASIL, 2013, p. 6)

[...] são resultados desse amplo debate que se buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

Assim, a ação do professor, na sala de aula, necessita estar subsidiada por uma formação adequada e inovadora sem a qual não haverá ensino de qualidade. (NÓVOA, 1992).

Desse modo, vale ressaltar que no cerne dessa proposta, estão incluídas todas as disciplinas, inclusive, o ensino religioso, objetivando formar o aluno integralmente por meio do acesso aos conhecimentos necessários à sua formação enquanto cidadão. Convém ressaltar, que tal pauta deve ser o ponto de partida para que se reinvente a educação brasileira e a transforme em uma sociedade mais justa e solidária.

No que se refere à função da escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (BRASIL, 1997, p. 2), “por questões éticas e religiosas e pela própria natureza da escola, não é função dela propor aos alunos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses sempre

¹⁰De acordo com o dicionário Aurélio proselitismo é a atividade diligente em fazer prosélitos. Neste texto o sentido é de conversão a uma crença ou doutrina.

¹¹Laico: significa leigo.

são propriedade de uma determinada religião.” O Ensino Religioso tem a função de possibilitar o diálogo entre os alunos e não a de catequizar, pois essa é a função de determinada religião. A disciplina surge para promover a socialização entre as culturas contribuindo para a vida coletiva e pessoal dos indivíduos.

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (BRASIL, 1997, p. 3) “à escola compete prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para autêntica cidadania”. Da mesma forma que a escola como formadora de cidadãos não pode e/ou não deve tomar para si a função da família, com a disciplina Ensino Religioso não pode ser diferente. Ela não deve tomar para si a função das religiões: catequizar.

O objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso é o de valorizar as diversas culturas existentes, facilitando uma compreensão mais ampla das formas existentes que vão além da finitude humana, determinando, assim, o processo histórico da humanidade. Partindo desse contexto, faz-se necessário possibilitar ao aluno alguns esclarecimentos sobre o direito às diferenças na construção das estruturas de cada religião e analisar o valor de cada religião no que diz respeito às tradições e manifestações socioculturais, dentre outros.

De acordo com a Proposta Curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de Chapadinha (CHAPADINHA, 2011, p. 58), o ensino religioso é parte integrante da Base Nacional Comum. A seguir (Quadro 1), destaca-se a organização curricular do ensino religioso por tratar-se do foco dessa pesquisa.

Quadro 1 – Organização curricular do Ensino Religioso no 5º ano do Ensino Fundamental

BASE NACIONAL COMUM	ENSINO RELIGIOSO	CARGA HORARIA SEMANAL	CARGA HORARIA ANUAL
		5 ° ANO	5 ° ANO
		1	40

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Nessa perspectiva, o Parecer n. 016/98, de 01/06/1998, trata da consulta à carga horária do ensino religioso no ensino fundamental destacando a importância da elaboração de uma proposta pedagógica para a efetivação dessa carga horária nas escolas públicas, devendo assim ser levado em conta “o que fazer” e o “como fazer”, não bastando somente elaborá-la, mas também, executá-la.

Ainda na Proposta Curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, os eixos e conteúdos para o 5º ano do Ensino Fundamental estão organizados conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Eixos temáticos e conteúdos do 5º ano do Ensino Fundamental

ÁREA	EIXOS TEMATICOS	CONTEÚDOS CURRICULARES 5º ANO
ENSINO RELIGIOSO	EU E O OUTRO	Mitos e segredos na história dos povos: indígena, africanos, asiáticos e europeus. A palavra sagrada para os povos. Experiência em relação à palavra sagrada. Como a palavra sagrada é transmitida de geração a geração.
	OS SÍMBOLOS E GESTOS	Descobrimo as práticas celebrativas das religiões: indígena, afro-brasileiras, espírita, cristã, muçulmana, budista, judaica. Desígnios do transcendente nas práticas religiosas. Os mistérios mais lembrados nas práticas celebrativas.
	OS SÍMBOLOS E GESTOS RELIGIOSOS	As expressões mais significativas da relação com o transcendente nos diversos grupos religiosos. Características do transcendente na palavra sagrada e nas práticas religiosas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Além disso, os professores podem ainda fazer inserção de outros conteúdos condizentes com a realidade da sala de aula.

Por sua vez, os pareceres acerca do Ensino Religioso destacam pontos importantes como a formação de professores e consulta à carga horária no ensino fundamental. Nesse sentido, o Parecer nº 097/99, de 06/04/1999 aborda a questão da formação de professores para o ensino religioso, pontuando alguns aspectos que marcaram o processo histórico de formação no Brasil e enfatizando os fatores que implicam em uma formação específica para essa área. Dentre eles, o posicionamento do Estado e da Igreja que influenciam diretamente na definição de conteúdos ou na construção de uma matriz curricular de curso para o ensino religioso, ficando inviável até então, uma licenciatura para professores nessa área.

Neste sentido, fica explícita, a pauta nas leis e documentos oficiais, orientações destacadas não como receita, mas como referenciais que norteiam todo o trabalho no contexto

educacional, mas, especificamente, o ensino religioso na perspectiva da laicidade, onde o aluno não se limita a um conhecimento único.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de caráter quantiquantitativo, embasada em dados bibliográficos e de campo, tendo como instrumentos de coleta a aplicação de questionários com questões abertas. Segundo Goldenberg (2007), na aplicação de questionários com perguntas abertas, as pessoas se sentem motivadas para falar. Com isso,

[...] ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra –, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática. (MAY, 2004, p. 146).

O município de Chapadina possui 19 escolas que atendem aos alunos de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Para realização desta pesquisa foram selecionadas 6 (seis), que representam 31,57 % do total das escolas.

Os questionários foram aplicados à coordenadora pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental da secretaria municipal de educação, gestores escolares, professores e alunos de escolas municipais da zona urbana de Chapadina – MA. A amostra desta pesquisa foi constituída por 6 (seis) gestores escolares, 6 (seis) professores que lecionam a disciplina Ensino Religioso no 5º ano, nos turnos matutino e vespertino e 155 (cento e cinquenta e cinco) alunos do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 O ensino religioso nas escolas municipais de Chapadina - MA

Mediante a revisão da legislação pertinente e documentos oficiais que norteiam os fazeres no contexto educacional e considerando o objetivo desse estudo, buscou-se conhecer como se efetiva o ensino religioso no ensino fundamental nas escolas públicas de Chapadina - MA.

Chapadina é um município da região do Baixo Parnaíba, estado do Maranhão, que tem como finalidade educacional, segundo o Plano Municipal de Educação, suas metas e

estratégias educacionais desde 2014 a 2024, oferecer ações integradoras que visam a melhoria da Educação Infantil, Ensino Fundamental e as modalidades de ensino oferecidas pelo sistema municipal.

O Plano Municipal foi elaborado em conformidade com o Plano Estadual e Plano Nacional de Educação, levando em conta as possibilidades e especificidades das demandas da comunidade chapadinhense. De acordo com o censo de 2010 Chapadinha registra influências religiosas a partir de 3 (três) fontes:

Tabela 1 – Influência religiosa em Chapadinha-MA

RELIGIÃO	POPULAÇÃO	PORCENTAGEM
Católica Apostólica Romana	59.072	80,53%
Espírita	36	0,05%
Evangélica	10.414	14,9%

Fonte: POPULAÇÃO ([2011?])

6.2 Percepção da Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Município de Chapadinha-MA

Considerando o objetivo da pesquisa, a princípio, buscou-se saber da Coordenadora Pedagógica se há nos documentos municipais orientações sobre o ensino religioso nas escolas.

Em relação à existência de orientações sobre o ensino religioso nas escolas nos documentos municipais, a pesquisada respondeu: “Sim. Trata-se da matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando ainda a carga horária, 1 hora aula semanal, totalizando 40 horas anuais do 1º ao 5º ano”.

Sabe-se que se faz necessário que o coordenador pedagógico tenha conhecimento dos documentos que regem a educação para que possa ter embasamento e autonomia necessária para a orientação nas escolas e junto aos órgãos responsáveis, visto tratar-se do gestor da ação educacional do ensino fundamental do município.

Segundo Alarcão (2010, p. 47), “A escola tem de pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir.” Portanto, torna-se indispensável uma ação coordenada embasada na legislação e na proposta pedagógica do município.

Sobre como a secretaria orienta os professores a trabalhar o ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental, a participante da pesquisa enfatizou que orienta os professores “de acordo com a matriz curricular, e que os conteúdos estão organizados por ano e em eixos temáticos. Além disso, o professor tem autonomia para fazer a inserção de conteúdos condizentes com a realidade da sua sala de aula.”

Diante disto, pode-se perceber que a Secretaria Municipal de Educação instrui os professores com as orientações necessárias para a disciplina Ensino Religioso, e que o professor tem livre arbítrio para inserir outros conteúdos relacionados, desde que estes estejam associados à realidade do aluno. Tornando-se, assim, indispensável a contextualização no com relação às realidades presentes em sala de aula.

Convém ressaltar o texto da Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, que alterou a formulação original do Artigo 33 da Lei n. 9.394/96, parágrafo 1º, que diz: “os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”. (BRASIL, 1997).

Portanto, a fala da coordenadora assinala para uma orientação coerente da Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha no que se refere ao trabalho com a disciplina Ensino Religioso.

Buscou-se saber junto a Coordenadora se há formação específica para o ensino religioso. A pesquisa esclareceu como são organizadas as formações oferecidas pela Secretaria, como sendo “por áreas afins, tais como: linguagens e códigos, ciências da natureza e ciências humanas, ficando, portanto, a formação continuada do ensino religioso, estudado, debatido e planejado juntamente com as disciplinas História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Artes”.

Diante da fala da coordenadora pedagógica, nota-se que não há uma formação continuada específica para essa área. Entretanto, sabe-se que a formação continuada é indispensável para o aperfeiçoamento da formação profissional, surge a partir da necessidade de se refletir sobre teoria e prática, de se renovar.

Nesse entendimento, segundo Imbernón (2011, p. 15),

a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1992, p. 9) afirma que “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. O professor ao se apropriar de novos conceitos, se situa como um leitor crítico de si mesmo e das circunstâncias passando, assim, a investigar sua ação e renovar sua prática.

Procurou-se conhecer se há resistência das escolas, professores e alunos ao tratar-se dessa disciplina. A tal indagação a coordenadora respondeu: “Não. Até porque são sabedores que o ensino religioso é um componente curricular e o professor é consciente que não vai catequizar os educandos, mas apresentar-lhes uma visão sobre a relação de homem com Deus”.

A afirmativa da coordenadora evidencia que há um diálogo coletivo entre a secretaria municipal e a escola. A esse respeito Libâneo ressalta a importância do trabalho em equipe para o êxito da escola. “Os processos de gestão e administração da escola implicam uma ação coordenada da direção, coordenação pedagógica e professores, cada um cumprindo suas responsabilidades no conjunto da ação escolar [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 45).

Portanto, percebe-se, a partir das afirmativas da coordenadora, que existe conhecimento por parte da secretaria municipal, das escolas e dos professores sobre o ensino religioso como componente curricular ofertado nas escolas.

6.3 Percepção dos Gestores Escolares e Professores

Nesse item, as respostas dos pesquisados serão apresentadas em quadros e identificadas por meio da seguinte sistemática: os gestores escolares serão identificados pela letra G maiúscula, seguida dos números de 1 a 6 e professores pela letra P maiúscula, seguida dos números de 1 a 6.

Buscou-se saber dos gestores escolares e professores se existem orientações sobre o ensino religioso nas escolas nos documentos municipais. (Quadro 1)

Quadro 1 - Existem orientações sobre o ensino religioso nas escolas nos documentos municipais?

Entrevistado	Resposta
G1	Sim
G2	Sim
G3	Sim

G4	Sim, existe na proposta curricular.
G5	Sim, existe na proposta curricular
G6	Sim, existe na proposta curricular
P1	Sim, existe na proposta curricular
P2	Sim, consta na proposta curricular
P3	Sim, na proposta da escola
P4	Sim, na proposta curricular
P5	Sim, na proposta curricular
P6	Sim, na proposta curricular

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

É importante perceber que todos os entrevistados afirmaram que a escola dispõe de uma proposta curricular, que trata sobre o ensino religioso. Nesse sentido, convém destacar que a LDB n. 9.394/96 prevê autonomia aos sistemas de ensino para a regulamentação dos procedimentos, definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecimento das normas para a habilitação e admissão dos professores para ministrar a disciplina.

Nota-se que o município de Chapadinha demonstra preocupação quanto à formação do cidadão, levando em conta que o ensino religioso é necessário a todos os sujeitos, uma vez que possibilita a ampliação e o respeito às diferenças individuais. Portanto, é um componente curricular necessário, tanto quanto as outras áreas de conhecimento.

Sabe-se que o ser humano é possuidor de diferentes culturas cabendo, portanto, ao professor o desafio de investir na superação de possíveis dificuldades oriundas de tal contexto. Por sua vez, as experiências compartilhadas contribuem na construção da identidade dos sujeitos. Portanto, o professor deve criar espaço para o diálogo na sala de aula, fazendo com que os alunos aprendam a conviver e a respeitar as diferentes formas de expressões culturais.

Quando foram questionados sobre como a secretaria orienta os professores a trabalhar o ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental, observou-se algumas contradições expressas pelos pesquisados (Quadro 2).

Quadro 2 - Como a secretaria orienta os professores a trabalhar o ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental

Entrevistado	Resposta
G1	Como uma disciplina não obrigatória
G2	Orienta a trabalhar de maneira diversificada
G3	Orienta a trabalhar os valores
G4	Orienta a trabalhar questões relacionadas aos direitos dos cidadãos
G5	Orienta a trabalhar os direitos dos sujeitos
G6	Orienta a trabalhar de maneira diversificada
P1	Não tivemos orientação
P2	A secretaria orientou de acordo com a proposta curricular
P3	Somos orientados a trabalhar o ensino religioso de maneira contextualizada
P4	A secretaria não nos orientou
P5	Ela não nos orientou, porém, nós seguimos a Proposta Pedagógica do Município.
P6	Não tivemos

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Percebeu-se, segundo a fala dos participantes da pesquisa, uma contradição quanto às orientações sobre o trabalho da disciplina Ensino Religioso, por parte da Secretaria, visto que, dos 12 (doze) entrevistados, 8 (oito) responderam que sim, que foram orientados sobre como trabalhar o ensino religioso, porém, 4 (quatro) afirmaram que não receberam nenhuma orientação.

Desse modo, vale ressaltar o que dizem Pereira e Alves (2016, p. 13) ao comentarem sobre a relevância da formação do professor para uma prática pedagógica competente.

[...] há de se convir que para os atuais e futuros professores desenvolverem uma pedagogia consistente, devem se submeter a uma formação específica para que os mesmos possam vivenciar práticas docentes que apresentem características científicas e acadêmicas, com ações competentes, eficazes e, acima de tudo, consequentes. Tais fatos detectam e remetem para a importância das práticas de formação desses professores, sejam através de uma graduação específica e/ou de uma formação continuada.

Compreende-se que, de fato, para que o professor possa contribuir com a formação de sujeitos que respeitem as diferenças individuais e culturais faz-se necessário que este profissional esteja qualificado.

Para tanto, o profissional qualificado ou que tem uma orientação para ministrar suas aulas agrega condições para desenvolver melhor seu trabalho pedagógico e, assim, enriquecer sua prática em sala de aula. Segundo Esteban (2008, p. 135):

[...] muitos são os professores e professoras que tem procurado enriquecer seu trabalho pedagógico, tanto no que se refere aos conteúdos de ensino como as maneiras de ensinar associando essa produção ao desenvolvimento de instrumento e de mecanismo de avaliação mais coerente com aquilo que procuram fazer em suas classes.

Portanto, convém ao professor investir na inovação de sua prática, procurando conhecer os conteúdos que devem ser trabalhados e como devem ser trabalhados, contribuindo dessa forma para a formação de cidadãos capazes de tomar suas próprias decisões.

Em relação ao conhecimento dos gestores escolares e professores sobre a realização de Formação Continuada para trabalhar com ensino religioso, os pesquisados responderam categoricamente que o município não oferece formação específica aos profissionais que trabalham com tal disciplina (Quadro 3).

Quadro 3 - Há Formação Continuada para esta área de ensino

Entrevistado	Resposta
G1	Não
G2	Não
G3	Não
G4	Não
G5	Não
G6	Não
P1	Não
P2	Não
P3	Não
P4	Não
P5	Não
P6	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Percebe-se, de acordo com as respostas dos pesquisados, que há pouca ou nenhuma preocupação por parte do sistema municipal quanto ao ensino religioso, uma vez

que o município não oferece formação continuada específica aos profissionais que atuam na disciplina. Para Castro (2015, p. 116), “a formação do educador dessa área do conhecimento [...], ainda não se concretizou em uma política específica. Espera-se que o professor desse componente curricular venha com uma formação sólida na área.”

Nesse sentido, observou-se a falta de cursos de qualificação de professores nessa área, o que de certa forma dificulta uma contribuição mais eficiente na formação dos alunos. Desse modo, entende-se que o sistema educacional precisa voltar seu olhar para a qualificação de profissionais que atuam nesse campo específico, pois, a cultura das religiões também faz parte da vida do homem, exigindo um preparo adequado àqueles que lecionam essa disciplina a fim de que eles não trabalhem de modo inadequado, isto é, num sentido restrito. “A Religião é uma característica recorrente na vida humana. Por conseguinte, é indispensável a elaboração do saber religioso no ambiente escolar” (CORTELLA apud CASTRO, 2015, p. 119).

Sabe-se da relevância da formação do educador para uma prática que possibilite transformar, criar espaço de participação e reflexão para que as pessoas aprendam a conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011).

No que se refere ao questionamento sobre se há resistência de profissionais e alunos no que diz respeito à disciplina Ensino Religioso, a fala de todos os envolvidos no processo educacional das instituições pesquisadas revela que não existe resistência quanto ao ensino de religião nas escolas (Quadro 4)

Quadro 4 - Há resistência de profissionais e alunos ao tratar-se dessa Disciplina

Entrevistado	Resposta
G1	Não
G2	Não
G3	Não
G4	Não
G5	Não
G6	Não
P1	Não
P2	Não
P3	Não
P4	Não
P5	Não
P6	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Evidencia-se conforme as falas dos pesquisados que não há resistência quanto ao ensino religioso nas escolas. Nessa direção, Castro (2015, p. 116) ressalta que, “a disciplina

de Ensino Religioso [...] busca ir além da constatação da existência dos outros diferentes. Ela busca abrir caminhos de encontro e de diálogo que contribuam para garantir as múltiplas formas de expressar a pluralidade da vida”.

Portanto, pode-se inferir que o ensino religioso representa uma área de conhecimento essencial à formação de qualquer indivíduo visto que, assim como as demais áreas, possibilita o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A falta de material pedagógico foi apontada pelos professores participantes da pesquisa quando indagados sobre as dificuldades enfrentadas pelos profissionais das instituições pesquisadas sobre a disciplina (Quadro 5).

Quadro 5 - Quais dificuldades são encontradas pelos professores ao lecionar esta disciplina

Entrevistado	Resposta
P1	Falta de material
P2	Pouca valorização por parte dos alunos
P3	Não tenho dificuldades
P4	A falta de materiais pedagógicos
P5	A falta de materiais pedagógicos
P6	A falta de material

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Percebe-se, portanto, que, no seu conjunto, é preocupante a questão do ensino religioso nas escolas públicas do município, pois, as questões relativas à formação do professor contribuem categoricamente para a melhoria da qualidade de ensino.

Compreende-se que são vários os desafios a serem enfrentados com vista a efetivação do ensino da disciplina Ensino Religioso com qualidade, portanto, alerta-se os sistemas de ensino para a necessidade de voltar o olhar para essa área a fim de que os profissionais atuantes nesse campo do saber ofereçam aos seus alunos uma educação transformadora.

O indivíduo deve conquistar seu desenvolvimento intelectual e qualitativo, construindo suas próprias linhas de pensamento. Nóvoa (1992, p. 16) assegura que “os processos de mudanças e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica.”

Portanto, cabe ao professor procurar alternativas para inovar sua prática pedagógica com base na realidade social de seus alunos e nas demandas da sociedade atual.

6.4 Percepção dos alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Em relação aos alunos buscou-se saber o que conhecem em relação à disciplina de Ensino Religioso na matriz curricular que estudam (Quadro 6).

Quadro 6 - Você tem conhecimento da disciplina de Ensino Religioso na matriz curricular?

Sim	Não
135 alunos	20 alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Sabe-se que o aluno, além do conhecimento dos conteúdos, precisa conhecer as normas e regulamentos de sua escola, documentos que tem como objetivo assegurar os fazeres da escola e de todos que dela fazem parte. Portanto, formar para a cidadania exige conhecer o ambiente no qual se está inserido.

Conforme Maccarielo (apud GRINSPUN, 2005, p. 36) “[...] o contexto social se efetiva segundo os graus de consciência e os conhecimentos elaborados dos autores nela envolvidos [...]” Em outras palavras a escola não é desvinculada do contexto social. E esse contexto se torna significativo quando há reciprocidade entre a escola e o aluno.

Quando indagados se o ensino religioso é trabalhado na turma a maioria dos alunos respondeu de forma positiva (Quadro 7).

Quadro 7 – O ensino religioso é trabalhado na sua turma

Sim	Não	Não respondeu	Resposta não decifrada
145 alunos	1 aluno	5 alunos	4 alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Referente à questão levantada à maioria dos alunos pesquisados respondeu sim, evidenciando que a disciplina é parte integrante da matriz curricular básica nas escolas pesquisadas. E, embora a disciplina seja facultativa, percebe-se que há demanda para estudá-la, considerando que o artigo 210, inciso I, da Constituição Federal estabelece que a disciplina é de caráter facultativo, ou seja, é obrigação do Estado oferecer, mas não é obrigatória a frequência do aluno, portanto só será oferecida se houver demanda.

Com base nas respostas dos alunos, em relação à forma como são ministradas as aulas, constatou-se uma forte evidência de que na disciplina Ensino Religioso predominam o proselitismo, como pode ser constatado no quadro a seguir (Quadro 8).

Quadro 8 – De que forma é ministrado o ensino religioso na turma

Através da Bíblia	Temas Genéricos	Não entenderam a pergunta	Através de texto	Debate/palestra	Não decifrados
56 alunos	36 alunos	33 alunos	15 alunos	11 alunos	4 alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O fato da maioria das respostas indicar que as aulas são ministradas através do uso da Bíblia, remete à conclusão de que o principal instrumento utilizado nas aulas de ensino religioso está ligado ao proselitismo, ou seja, instrumento que objetiva catequizar em determinada religião.

Em contraposição, a LDB afirma, no seu art. 33, que o ensino religioso é parte integrante da formação básica do aluno e assegura ainda que devem ser vedadas quaisquer formas de proselitismo, pois a escola como formadora de cidadãos críticos e autônomos, não deve tomar para si a função de determinada religião.

Dessa forma, infere-se que a fala dos alunos aponta para uma contradição em relação ao que disse a coordenadora pedagógica, pondo em dúvida, se a escola é democrática quanto ao ensino da disciplina Ensino Religioso, uma vez que defende os interesses ideológicos de uma só religião.

Sobre a contribuição do ensino religioso para a vida dos alunos, as respostas apontaram que o conteúdo mais recorrente trabalhado em sala de aula, refere-se aos valores básicos que defendem o uso do diálogo saudável entre as diversas culturas que compõem a sociedade (Quadro 9).

Quadro 9 - Qual a contribuição do ensino religioso para a vida dos alunos

Ensina Valores	Traz Conhecimento	Não entenderam	Respostas Genéricas	Não responderam	Respostas não decifradas
75 alunos	8 alunos	34 alunos	31 alunos	3 alunos	4 alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Conforme apontam os dados, o ensino religioso baseia-se no ensino de valores. A esse respeito, Libâneo (1994, p. 43) pontua como sendo o que a escola precisa trabalhar:

[...] colocar os alunos em condições de continuarem estudando e aprendendo durante toda a vida e inculcar valores e convicções democráticas, tais como: respeito pelos companheiros, solidariedade, capacidade de participação em atividades coletivas, crença nas possibilidades de transformação da sociedade, coerência entre as palavras e ações e o sentimento de coletividade onde todos se preocupam com o bem de cada um e cada um se preocupa com o bem de todos.

Na mesma direção, convergem as orientações da secretaria municipal de educação de Chapadinha que enfatizam o fato de que os professores de ensino religioso, em consonância com a legislação vigente, possuem autonomia para adequar os conteúdos de acordo com a realidade da sala de aula.

Quanto à indagação sobre o que os alunos conseguiram aprender nas aulas de ensino religioso as respostas reforçam a ideia de que as escolas públicas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental de Chapadinha - MA utilizam práticas do proselitismo, que violam o princípio da laicidade previsto nos documentos legais (Quadro 10).

Quadro 10 – O que você conseguiu aprender nas aulas de ensino religioso

Valores morais	Palavra de Deus	Respostas Genéricas	Não entenderam	Não responderam	Respostas não decifradas
60 alunos	38 alunos	30 alunos	20 alunos	3 alunos	4 alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Nota-se que a maioria dos alunos respondeu que conseguiram aprender valores com a disciplina de Ensino Religioso, mas também é de grande valia ressaltar que foi significativo o número de alunos que respondeu que aprenderam a palavra de Deus, reforçando a recorrente presença do proselitismo dentro das salas de aula.

Dessa forma, evidencia-se que a escola assumiu para si, em alguma medida, a função de determinada religião: catequizar. Contraria, assim, a proposta da disciplina Ensino Religioso, que é oportunizar ao aluno conhecer outras religiões, abrindo caminho para o diálogo entre elas.

Portanto, faz-se necessário que a escola redimensione alguns conceitos e práticas que permeiam o ensino religioso distanciando-a de sua função precípua de formar cidadãos críticos e autônomos, ou seja, capaz de exercer sua cidadania cumprindo com seus direitos e

deveres na sociedade. Nesse sentido, a escola, de forma alguma, deve compactuar com um ensino limitado e alienante.

Em relação ao motivo pelo qual os alunos querem que o ensino religioso continue na turma (Quadro 11), evidencia-se uma indefinição visto que a maioria apontou questões genéricas.

Quadro 11 - Qual o motivo pelo qual você quer que o ensino religioso continue na turma

Aprender a Bíblia	Religiões	Conhecimento	Trabalha valores	Não souberam responder	Não se decifrou	Questões Genéricas	Não entendem
26 Alunos	4 alunos	6 alunos	20 alunos	3 alunos	4 alunos	85 alunos	7 alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A informação recorrente sobre aprender a Bíblia, evidenciada nessa questão, se torna pertinente reforçando o equívoco dos alunos no que se refere ao objetivo da disciplina em destaque.

Como enfatizado em questões anteriores, é de suma importância que o aluno compreenda os objetivos de determinada disciplina para a sua vida, pois o que ele aprende na sala de aula não deve estar dissociado de sua realidade. Desse modo, a qualificação profissional favorece ao professor no sentido de que seus fazeres pedagógicos sejam, de fato, significativos na vida do aluno sobrepondo-se a um fazer pedagógico alienante.

Grinspun (2005) destaca que a prática do professor contribui diretamente para a reprodução das desigualdades sociais ou para a transformação delas. Nesse sentido, o que revela a fala dos alunos pesquisados, é resultado de uma prática desvinculada da realidade, dificultando a tão sonhada transformação social.

É imprescindível ressaltar o fato de que as respostas genéricas e mal formuladas tiveram um número significativo na questão proposta, o que permite inferir que foram ocasionadas pela dificuldade de interpretação, considerando que os alunos do 5º ano já teriam desenvolvido competências e habilidades necessárias para o domínio da leitura e da escrita.

7 CONCLUSÃO

Nesse estudo foi possível perceber, por meio da análise dos dados obtidos, que o processo de ensino da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas da zona urbana de Chapadinha - MA, apesar das profundas mudanças na legislação, ainda permanece arraigada ao proselitismo.

Constatou-se que os profissionais da educação, coordenadora, gestores escolares e professores têm clareza sobre os documentos que orientam o trabalho com o ensino religioso nas escolas, embora apontassem a inexistência de formação continuada específica para a disciplina, fato que pode interferir na qualidade do ensino.

Reiteradas vezes as respostas dos alunos evidenciaram que o ensino religioso oferecido nas escolas públicas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental de Chapadinha - MA violam os princípios da laicidade e dos documentos legais, o que permite afirmar que as lutas em defesa de um estado laico continuam.

Diante do exposto, apresenta-se algumas proposições que podem favorecer a superação de um ensino catequizador abrindo espaço para uma proposta de ensino da disciplina Ensino Religioso que oportunize ao aluno conhecer outras religiões, abrindo caminho para o diálogo entre elas:

- a) A secretaria municipal de educação deve orientar a escola, com mais clareza, a respeito dos objetivos do ensino religioso e investir em material técnico-pedagógico;
- b) A escola deve defender sua ideologia, posicionando-se de forma democrática, uma vez que a sala de aula é heterogênea em todos os aspectos, seja social, econômico, cultural, religioso, dentre outros, sem, contudo, desrespeitar o princípio da laicidade;
- c) Aos professores, alerta-se para a necessidade de conhecer as leis que regulamentam o ensino religioso. Independente da formação continuada específica para essa área, é necessário levar tal conhecimento como embasamento para a sua prática;
- d) A efetivação de políticas públicas voltadas para a formação continuada específica para a disciplina Ensino Religioso, assim como as demais disciplinas.

Depreende-se, a partir do exposto que o trabalho educacional deve ser feito em parceria com toda comunidade escolar, ou seja, de modo geral chamar atenção de forma positiva para que a escola cumpra sua função social.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 22 maio 2016.

_____. **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Presidência da República. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil** [1988]. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislação/constituição>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino religioso (PCNER).** Florianópolis/SC: FONAPER, 1997. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 14 abr. 2016.

CASTRO, Samuel Sampaio. Formação docente para o ensino religioso – perfil e itinerários intelectuais de professores de ensino religioso da Rede La Salle: um estudo de caso. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 20, n. 2, p. 112-126, jul-dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/2652/2498>>. Acesso em: 10 maio 2016.

CHAPADINHA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.** Chapadinha: SEMED, 2011.

COSTA, Antônio Max Ferreira da Costa. Um breve histórico do ensino religioso na educação brasileira. SEMANA DE HUMANIDADES, 17., 2009. Natal. **Anais eletrônicos...**[S.l.]: UFRN. Disponível em: <<http://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

ESTEBAN, Maria Tereza: **Escola, Currículo e Avaliação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2004.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin (Org.). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HEINSFELD, Adelar. **O Barão e o Cardeal**: Rio Branco e a conquista do cardinalato para o Brasil. Passo Fundo: PPGH/UPF, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Maria Suely Fernandes; ALVES, Murilo Cavalcante. **Ensino religioso no Brasil**: novos desafios para a prática docente. Disponível em: <<http://sip2015.dmd2.webfaccional.com/trabalhos-identificado/1139-BIENAL-2.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

POPULAÇÃO. População de Chapadinha-MA. ([2011?]). Disponível em: <http://populacao.net.br/populacao-chapadinha_ma.html>. Acesso em: 18 maio 2016.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCAMPINI, José. **A Liberdade Religiosa nas Constituições Brasileiras**. Petrópolis, Editora Vozes, 1978.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: reflexões acerca da sua implementação em uma escola pública de Chapadinha-MA

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: reflections on its implementation in a public school in Chapadinha-MA

Antonia Maria Santos Carvalho¹
Ardennya Viana dos Santos²
Elenilda Vieira de Sousa³
Fabiana dos Santos Silva⁴
Francisca Maria Ferreira Moraes⁵
Patrícia de Paiva Pereira⁶
Enir Ferreira Lima⁷
Valmir da Silva⁸

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo averiguar a participação da comunidade escolar na implementação da gestão democrática na escola pública municipal Unidade Integrada Presidente José Sarney em Chapadinha - MA. Partindo desse pressuposto, buscou-se compreender quais os principais canais de participação que regem a gestão democrática para dar conta do processo de aprendizagem e da qualidade do ensino. A título de descrição da investigação pode-se dizer que usou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e de campo com abordagem qualitativa, tendo como base para a coleta de dados, o questionário com questões abertas. A fundamentação teórica tem como base, autores da área da gestão escolar e das políticas públicas para a educação: Libâneo (2008), Lück (2006). A investigação aconteceu em lócus com gestor, supervisor professores, pais, ASG (auxiliar de serviço gerais) e vigia. Evidenciou-se, ainda, que o sucesso da gestão democrática está ligado ao trabalho coletivo, tendo como principal característica, a participação cidadã.

Palavras-chave: Gestão democrática. Comunidade escolar. Educação. Participação.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁷ Professora e Especialista em Gestão e Supervisão escolar; Graduada em Pedagogia e Filosofia. E-mail. enirferreira08@hotmail.com

⁸ Mestre em Educação; Especialista em Gestão educacional; Graduado em Pedagogia. E-mail: silvadoril45@yahoo.com.br

ABSTRACT: This study aims to investigate the involvement of the school community in the implementation of democratic management in the public school Integrated Unit President José Sarney in Chapadinha - MA. Based on this assumption, we sought to understand what the main channels of participation governing democratic management to account for the learning process and the quality of education. To describe about the investigation, it was used as methodology the descriptive research with a qualitative approach, taking as a basis for data collection, semi-structured interviews from forms with open and directed questions. The theoretical foundation is based, authors of school management area and public policies for education: Libâneo (2008) Luck (2006). The research took place in locus with manager, supervising teachers, parents, ASG and watch. It showed also that the success of democratic management is linked to the collective work, the main feature, citizen participation.

Keywords: Democratic management. School community. Education. Participation.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho decorre de indagações e conflitos surgidos no dia a dia da academia, *locus* no qual é possível deparar-se com as teorias e vivências do contexto educacional. Por isso, ele é desenvolvido dentro da linha de pesquisa LP3CP - Políticas públicas, gestão educacional e gestão escolar do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

Nesse trabalho investigativo a gestão escolar se coloca como elemento fundamental para o sucesso da educação de qualidade no contexto atual. Nesse sentido, ela está direcionada ao desenvolvimento das dimensões e dos objetivos da comunidade escolar, como: estimular a participação dos pais, oferecer uma formação contínua e permanente aos profissionais e promover a conscientização da parceria dos sujeitos internos e externos, para viabilizar uma gestão participativa. Além disso, possibilitará novos avanços no processo metodológicos e pedagógicos.

O objetivo desta pesquisa é averiguar a participação da comunidade escolar na implementação da gestão democrática na escola pública municipal Unidade Integrada Presidente José Sarney em Chapadinha (MA), fato através do qual é possível compreender os processos democráticos da gestão escolar na formação educacional e social dos sujeitos da escola pública. Para isso, faz-se necessário uma reflexão sobre as práticas da gestão escolar, tendo em vista que o gestor é o administrador e mediador fundamental no desenvolvimento das ações pedagógicas.

A postura requerida para o novo gestor escolar é uma que o permita operar de maneira mais dinâmica e autônoma, focado na finalidade principal, ou seja, na formação integral do aluno e, dos interesses da instituição escolar, responsabilizando-se com todos os sujeitos do âmbito escolar e da comunidade escolar no processo formativo e educativo. Tendo como bases as orientações das dimensões pedagógicas, envolvendo a coordenação do trabalho escolar, tendo em vista a elaboração do planejamento anual, projetos pedagógicos e reuniões pedagógicas, devem ter como finalidade o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como a articulação dos mesmos com a realidade da família e da comunidade.

Para realização desse estudo foi utilizado a pesquisa de viés qualitativo e de caráter descritivo (VERGARA, 2011), tendo como instrumento para a coleta de dados questionários abertos a fim de obtermos informações necessárias para análise sobre a temática. Da mesma forma, para as análises dos dados, optou-se pela análise interpretativa descritiva. Além disso, o trabalho tem como pressupostos teóricos, autores como: Lück, (2006), Libâneo (2008) entre outros. O fechamento do trabalho aponta para algumas possibilidades, contribuindo assim, com a comunidade escolar, acadêmica e sociedade, visto que, toda pesquisa é resultado das inquietações que ainda necessitam esclarecimento.

2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: desafios e possibilidades

No cenário atual da educação brasileira, consolida-se o conceito de gestão escolar, surgida nova LDB-Lei nº 9.493/96. Anteriormente conhecida como “administração escolar”, a gestão escolar, da maneira como está atualmente definida consiste em uma nova postura que se caracteriza através da dinamicidade e coletividade, que envolvam todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo numa perspectiva democrática.

A LDB-Lei nº 9.493/96, em termos de política pública para a educação, é a primeira ação política que sinaliza fortes bases democráticas, com transformações sociais coletivas para a educação brasileira nos últimos 500 anos de Brasil, como se pode verificar pelo artigo citado abaixo:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação de acordo suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais na elaboração do projeto da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Porém, suas bases democráticas devem ser concretizadas com investimentos nas estruturas das escolas, formação de qualidade para professores e formação continuada que atenda às necessidades de cada comunidade. Além disso, cada escola precisa colocar em prática as ações que garantam uma gestão democrática.

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “**todo**” orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK, 2005, p. 17, grifo do autor).

No entanto, o gestor nesta nova concepção deve incentivar os demais profissionais a participarem das decisões e juntos intervirem nas práticas e organizações pedagógicas para as realizações das atividades desenvolvidas em sala de aula de maneira dialógica.

A gestão da escola depende bastante da atuação da direção e da coordenação pedagógica. Há uma diversidade de opiniões sobre o papel do diretor, principalmente, sobre se lhe cabem tarefas apenas administrativas ou também tarefas pedagógicas, em sentido mais escrito. (LIBÂNEO, 2008, p. 132).

O saber organizar é gerir uma escola com determinação e diálogo entre gestor, professores, alunos, pais e comunidade, possibilitando um diferencial na gestão escolar e no planejamento educativo, criando atividades para trabalhar com os alunos. Dentre elas, oficinas pedagógicas, teatro, dança entre outros. Tais atividades podem contribuir com o processo de desenvolvimento integral da criança. Libâneo (2008, p. 104) argumenta que:

Em relação ao trabalho em equipe, é importante assinalar que a liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e ao *status* da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional.

É através do trabalho em equipe que se alcança determinados objetivos. Nesse sentido, é de fundamental importância que cada sujeito desenvolva sua função numa perspectiva coletiva em prol da prática participativa no contexto escolar. Lück (2006, p. 57) argumenta que,

[...] gestão democrática como processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidades por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo.

Diante da afirmação, é possível considerar que a gestão democrática tem, entre as suas funções, favorecer a aproximação dos sujeitos educativos de maneira sistemática com relação à organização e o funcionamento da escola como um todo. Neste sentido, a gestão, para atuar com eficácia, deve exercer uma prática educativa e desenvolver ações que garantam o envolvimento da comunidade no processo educativo. Libâneo (2008, p. 132) destaca que,

A gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, na busca de consenso [...] as ações necessárias para colocá-la em prática. Em razão disso, faz-se necessário o emprego de funções de processo de organização.

Diante dessa reflexão, a gestão democrática-participativa dispõe do processo que envolve todos que fazem parte da comunidade tanto externa como interna tendo como os principais sujeitos, o gestor, os pais, professores e comunidade. Nesse sentido, essa parceria tem a finalidade de ampliar o funcionamento das tomadas de decisão a serem efetivadas no contexto educacional.

O diretor promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, como foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009a, p. 15).

De acordo com autora a gestão escolar tem um papel importante, ao qual compete a reflexão-ação, de promover a integração que permeia o sistema educacional, tendo a escola como eixo central para as ações pedagógicas. Nessa perspectiva, uma boa gestão contribui para a aprendizagem do aluno. Cabe ressaltar, ainda, que a função do gestor vai além do contexto administrativo, ou seja, o gestor deve assumir a função que proporcionará o direcionamento não somente da estrutura física da escola, mas, também, gerir de forma integral, viabilizando todas as dimensões.

A gestão da escola deve-se apropriar de elementos científicos da gerência e utilizá-los para a qualificação dos processos pedagógicos e dos resultados da qualidade da educação. O gestor tem que dominar o planejamento e ser hábil negociador para a formulação de estratégias de êxito na consecução dos objetivos que se almejam no percurso exigido para se atingir as metas previstas. (CAMPOS, 2010, p. 90).

De acordo com o autor, a gestão, para ser bem-sucedida, deve, entre outras capacidades docentes, desenvolver conhecimentos específicos e qualificados para dar suportes

à comunidade escolar no desenvolvimento organizacional da gestão, ou seja, para gerir é preciso ter conhecimentos pedagógicos, na iniciativa de contribuir para os funcionamentos e estar apto aos desafios e mantendo o equilíbrio das opiniões divergentes no espaço educativo.

Segundo Valerien (2009, p. 149),

A gestão do sistema de ensino, caracterizada pela sua amplitude deixa maior espaço de liberdade ao diretor. Cada vez mais, muitos problemas não podem ser resolvidos em nível central e sua solução deve ser encontrada em nível local. Desta forma, INOVAÇÃO e as MUDANÇAS EDUCACIONAIS são consideradas como um dos principais meios para aperfeiçoar o funcionamento da escola e melhorar a qualidade do ensino.

Partindo desse entendimento, a gestão se caracteriza pela sua abrangência e suas múltiplas funções, cabendo ao gestor procurar meios que possibilitem possíveis mudanças através das tomadas de decisões coletivas na resolução de problemas, bem como, na oferta de melhores condições estruturais, pedagógicas e metodológicas para a realização do trabalho pedagógico.

A gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escola, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros de modo a construir um empenho em torno de sua realização. (LÜCK, 2006, p. 22).

Segundo a autora, uma gestão com competência deve ser assegurada com participação, possibilitando um vínculo entre comunidade escolar interna e externa como o gestor, supervisor, professores, pais, ASG e vigia, trazendo-os para dentro do ambiente da escola permitindo a todos opinar sobre diversas questões discutidas na organização pedagógica. Portanto, a comunicação entre ambas as partes, tanto interna como externa no contexto educacional, é de grande relevância para o desenvolvimento tanto profissional quanto educacional.

A atuação do profissional da educação no campo da gestão requer o desenvolvimento de determinadas competências, habilidades que precisam ser tematizados e experiência das no decorrer do programa de formação que articule de forma sistemática teoria e prática (FERREIRA; AGUIAR, 2009, p. 207).

Nesse contexto, o gestor, para exercer sua função na organização do processo pedagógico, precisa estar munido de conhecimento. Dentre os conhecimentos necessários estão o da profissão de docente, o das políticas públicas para a educação, o dos fundamentos

da educação, além de toda a complexidade que envolve a cultura local e as manifestações culturais da sociedade, a histórica e a contemporânea, para assim, desenvolver suas atividades enquanto gestor. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 414.) “acredita-se que não são apenas os professores que educam. Todas as pessoas que trabalham na escola realizam funções educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual.”

A partir das teorias dos autores entende-se que os fazeres pedagógicos não se resumem apenas às práticas do professor, no entanto, de qualquer forma, todos contribuem significativamente para aprendizagem dos alunos. Para Lück (2010, p. 36),

[...] gestão é orientada pelos princípios democráticos é características pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas as decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

Diante desse posicionamento, a gestão escolar é concebida para promover a participação da comunidade nas tomadas de decisões, como já afirmado anteriormente, a gestão não se limita apenas ao corpo docente, mas, a todos envolvidos no processo educativo. Para que, dessa forma, possa haver uma democratização do ensino de maneira satisfatória.

Uma escola democraticamente gestora pressupõe a delegação de tarefas e a divisão do poder ou, dito de uma forma de descentralização da tomada de decisões. O uso da expressão equipe gestora ou equipe diretiva não deve ser visto apenas como mais umas das inúmeras mudanças de nomenclatura que permeiam a educação nacional sem uma real alteração das práticas que representam. (PADRO, 2012, p. 33).

A gestão democrática acontece quando há uma participação ativa, com isso, nem só o gestor decide, mas, toda a comunidade escolar, pois ao tomar essa decisão de dividir e delegar tarefas, seja da responsabilidade mais simples, seja da mais complexa, toda comunidade se beneficia.

Um sistema de organização e de gestão, que há necessidade de definir práticas comuns com relação aos alunos, à conduta docente na sala de aula, às formas de relacionamento com alunos, funcionários e pais. O exercício profissional do professor compreende ao menos três atribuições: à docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, 430).

A partir dos estudos dos autores, é importante destacar que a gestão e a organização do sistema de ensino devem estar voltadas, principalmente, aos alunos, pois, eles

são os fins da educação e, todos os processos - meio, sejam administrativos e/ou pedagógicos, têm como objetivo a formação integral do aluno. A postura do professor, as metodologias e a conduta profissional, social e ética em relação aos pais, são fundamentais para a transformação da escola.

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional-político, científico, pedagógico de toda a equipe. Dirigir uma escola implica conhecer bem seus estados reais, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 460).

De acordo com a citação, o autor vem enfatizar que, tanto a organização, quanto a gestão devem estar sempre inovando suas práticas em busca de aprimoramento profissional enquanto formação política, científica e pedagógica de todo o corpo docente. Pois, cabe ao gestor reconhecer a realidade do contexto escolar para, dessa maneira, observar e avaliar o processo ensino e aprendizado e, que as experiências venham a contribuir com o desenvolvimento profissional, pois, na perspectiva de Lück (2009b, p. 90):

Os estilos de liderança são definidos a posterior e mediante estudos e pesquisas que identificam tendências nas práticas que são observadas mediante a adoção de filtros específicos de leitura pelos quais se presta atenção a determinados aspectos e não outros.

A gestão escolar democrática se define como uma ferramenta para ampliar a liderança, mas, cabe ressaltar que no universo educacional é um conceito de fundamental importância na cooperação coletiva. Além disso, o envolvimento da comunidade escolar é essencial para o sucesso do trabalho, proporcionando a desejada qualidade de ensino. Isso porque a escola tem como interesse principal a aprendizagem do aluno e a superação dos conflitos, formando sujeitos capazes e conscientes de seus valores, deveres sociais, um sujeito na e da cidadania.

A organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção das ideias dos modos de agir, das práticas profissionais, dos professores; de outro, estes são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos para a formulação do projeto pedagógico-curricular com atuação nos processos de gestão e de tomadas de decisão. (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 427).

Trata-se, portanto, da organização escolar tendo como seus dois eixos principais: a estrutura e a dinâmica organizacional, sendo que ambas estão direcionadas às inter-relações

permitindo a comunicação e o aprimoramento profissional. Nesta perspectiva, a gestão escolar se fortalece na organização educacional, pois o gestor exerce um papel fundamental, criando um ambiente propício para se fazer a interação entre a escola e comunidade.

A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionadas a aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 428).

De acordo com o autor, a organização democrática ultrapassa as barreiras impostas por práticas burocráticas e assume a função democrática. É compreendida como um espaço privilegiado nas relações do trabalho coletivo, mas para que isso ocorra é necessário que exista maturidade e respeito por parte dos envolvidos. Desta forma, cabe ao gestor, na organização, desenvolver competências para articular e envolver a participação dos membros que fazem parte do ambiente escolar, a fim de contar com a colaboração de todos no processo onde deixam de ser sujeitos alienados e passam a ser sujeitos participativos, visando o desenvolvimento social, político e humano de todos ali inseridos.

Gestão democrática é o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade. Em boa medida, portanto, escolher um diretor é escolher os rumos e a qualidade dos processos de gestão da escola. (FERREIRA; AGUIAR, 2009, p. 165).

Segundo as autoras, a gestão é uma prática de qualidade, para a qual todos devem ter competência e habilidade, demonstradas na sua liderança e no conhecimento de que trabalhar de maneira comprometida em uma escola implica na compreensão desses elementos não apenas como princípios formativos/educativos, mas, como um objetivos a serem ampliados e aprimorados.

3 PROCEDIMETO METODOLÓGICO

Para a concretização deste estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, com a finalidade de compreender os processos democráticos da gestão escolar na formação educacional e social dos sujeitos de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Chapadinha - MA. Nesse sentido Vergara (2011) enfatiza que,

A pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. (VERGARA, 2011, p. 42).

A coleta dos dados ocorreu da seguinte forma: foram distribuídos questionários para todos os sujeitos, conforme categorias selecionadas. Esses sujeitos poderiam ficar à vontade para responder ou não. Dentre eles: o gestor, o supervisor, professores, pais, funcionários. O retorno foi dado pela gestora, supervisora, 02 (duas) professoras e 04 (quatro) pais, 01 (um) ASG e 01 (um) vigia.

O questionário caracteriza-se por uma série de questões apresentadas ao respondente, por escrito, de forma impressa ou digital. [...] No questionário aberto, as respostas livres são dadas pelos respondentes; no fechado, o respondente faz escolhas, ou pondera diante de alternativas apresentadas. (VERGARA, 2011, p. 52).

Compreende-se que o questionário é uma ferramenta que implica duas funções, as quais podem ser aplicadas com perguntas abertas e fechadas. O preenchimento do questionário aberto é livre, ao passo que o do questionário fechado assenta-se na múltipla escolha. Dessa forma, a estruturação da coleta de dados foi para melhor analisar os fenômenos expostos pelos sujeitos da pesquisa.

As análises dos dados foram descritivas, fazendo referências aos fenômenos encontrados no depoimento dos sujeitos da pesquisa em relação às perguntas lançadas. Sendo que, para a compreensão dos fenômenos foram utilizados os referenciais teóricos norteadores da pesquisa.

4 COLETA, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse momento da pesquisa, apresentam-se as falas dos sujeitos, assim como os apontamentos com relação às questões em foco. As análises se complementam com os discursos e respostas. A fundamentação teórica vem dar embasamento ao tema em discussão. Entre os sujeitos da pesquisa estão o gestor, o supervisor, professores, pais, ASG e o vigia.

4.1 A Gestão democrática a partir da perspectiva do gestor

Esse momento da pesquisa torna-se o mais significativo do trabalho investigativo, visto que, mostrará as singularidades e as especificidades do contexto escolar onde os sujeitos encontram-se cotidianamente em busca de um ideal de sociedade. Para a concretização da

análise , serão colocadas, inicialmente, as questões pertinentes ao gestor e ao supervisor. Para tanto, inicialmente, questionou-se sobre qual era a compreensão dos sujeitos quanto ao fato da escola exercer uma gestão democrática.

Gestora: Sim. É uma gestão que pressupõe, em si, a ideia de participação de pessoas analisando situações, decidindo sobre encaminhamentos e agindo sobre estas propostas em conjunto.

Supervisora: Sim. Trabalhar em parceria com a comunidade interna e externa.

Diante do posicionamento, observa-se que os sujeitos têm conhecimentos do papel da gestão democrática para o desenvolvimento pedagógico. Todavia, mesmo afirmando que a escola exerce uma gestão participativa, constatou-se, a partir das observações em *locus*, que a realidade da prática ainda está se adequando à teoria, sendo, de um modo geral, uma administração escolar, embora em processo de transformação. Tal característica pode ser um reflexo positivo das novas perspectivas de mudanças apontadas na recente LDB- Lei nº 9.493/96. Pois, a instituição escola ainda não se recuperou dos descasos públicos das últimas décadas. Descasos estes que colocaram grande parte dos profissionais da educação em situação de conflitos e desestímulo pela profissão.

Segundo Lück (2006, p. 44), “a promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema do ensino e de escolas” Logo, para que a gestão democrática seja alcançada com êxito é necessário que os gestores assumem suas responsabilidades.

Na sequência perguntou-se, como e em que período acontece o planejamento educacional.

Gestora: Sempre nos reunimos para planejar, esse planejamento é feito por período. É claro que existem momentos em que há necessidades de reunimos para discutir outros assuntos relacionamos à aprendizagem dos alunos.

Supervisora: sim, é realizado por período.

O planejamento educacional acontece via gestão participativa, ensejando o envolvimento do Conselho Escolar. Diante das falas dos sujeitos, se, de um lado a gestora afirma que ele é realizado de acordo com as necessidades, por outro, deixou de complementar com as maneiras pelas quais essa importante contribuição da comunidade escolar no planejamento, seja ele educacional ou administrativo, acontece.

Há certo descompasso com relação a essa participação na fala do segundo sujeito quando apenas afirma que o planejamento acontece por períodos. Ainda que seja viável, maiores esclarecimentos seriam necessários. Isso porque mediante o posicionamento do sujeito, pode-se analisar que o planejamento tem uma característica de engessamento, sem divisão por etapas, desconsiderando que um planejamento pode ser revisto a cada momento, independente de períodos letivos. É claro que tudo deve ser levado em consideração, desde a realidade até as condições estruturais que a escola apresenta.

De acordo com a posição de Sobrinho (apud PADILHA, 2005, p. 30) “o planejamento não ocorre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica. Os problemas as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim, decide-se a cada dia, a cada hora.”

Neste sentido, o planejamento deve ser contínuo, ou seja, sempre que surgir a necessidade de mudanças, de acordo com cada circunstância e particularidade dos sujeitos da comunidade escolar interna e externa. Reafirma-se que os processos de mudanças, diante dos novos paradigmas das políticas públicas para a educação, requerem tempo, formação e informação. Os sujeitos da pesquisa podem até desconsiderarem alguns aspectos da gestão democrática e do planejamento escolar, mas, estão abertos às mudanças e às colaborações internas e externas. Fator que dimensiona uma perspectiva muito positiva quanto ao futuro da educação de qualidade e ao sucesso escolar.

O aporte teórico utilizado na pesquisa dá condições de compreender os mecanismos que compõem uma gestão democrática no contexto escolar. Diante disso, buscou-se analisar como acontecem, por exemplo, as tomadas de decisões, tendo como parâmetro o Conselho Escolar. Para isso, procurou-se saber, dos sujeitos da pesquisa, em que momento no encontro do Conselho Escolar a comunidade participa das decisões.

Gestora: Às vezes, pois as decisões são tomadas pelos próprios conselheiros.

Supervisora: Na maioria das vezes, pois geralmente é feito acordo com as decisões tomadas entre nós mesmos, os conselheiros, com um propósito de repassar tudo que foi decidido para os demais.

As práticas, diante desse novo paradigma educacional, apresentam uma complexidade a ser desvendada e, aos poucos, pode-se redirecionar as ações transformadoras aos contextos da escola. Percebeu-se que os posicionamentos dos sujeitos reafirmam que ainda não há uma participação ativa da comunidade, apenas são repassadas as propostas e objetivos que são definidos pelos profissionais da gestão. Por isso, o objetivo deste trabalho é

justamente, a partir das observações, apontar novas possibilidades. Segundo material do Ministério da Educação a respeito dos conselhos escolares (BRASIL, 2004, p. 13),

O conselho escolar é o espaço que todos os segmentos da comunidade escolar e da comunidade local têm para discutir e encaminhar ações que assegurem as condições necessárias à aprendizagem na escola, para que as crianças, adolescentes e jovens possam ser cidadãos que participam plenamente da vida social.

De acordo com esses pressupostos, entende-se que o conselho escolar é um dos principais mecanismos de participação. Fazem parte dele a gestão, os professores, alunos, pais, servidores e representantes da comunidade local. Além disso, os responsáveis pelo processo de aprendizagem devem, junto à comunidade, propor ações pedagógicas condizentes com a realidade dos alunos para assegurar um ensino de qualidade, valorizando a cultura local.

Outro aspecto importante nesse processo da construção da gestão escolar democrática é a participação efetiva dos pais ou da família responsável pelo aluno. Quanto a isso, procurou-se saber da participação dos familiares, isto é, se eles acompanham o processo educativo dos filhos na escola.

Gestora: Alguns...vem apenas deixar o filho na escola.

Supervisora: Alguns, hoje a realidade é outra o que podemos constatar é que essa responsabilidade que cabe à família é entregar, literalmente, nas mãos dos profissionais.

A problemática é mais complexa do que se imagina. Como responsabilizar a escola sem cobrar a responsabilidade cidadã da família? Ou seja, os direitos e os deveres com a educação da criança, adolescente e juventude. Escola e família não são instituições polarizadas, pelo contrário, devem manter uma sintonia simbiótica. Uma complementa a outra, a partir de suas singularidades. O discurso conformista de um dos sujeitos encontra resistência com a inconformidade do outro, relutante à tarefa de assumir sozinho algo que é dever também da família.

Acompanhar até o portão da escola, por si só, não remete à responsabilidade de zelar pela aprendizagem e tampouco ao desenvolvimento integral do aluno. Participação e engajamento nos projetos da educação é algo que a escola espera dos pais quando afirmam que a maioria deles vêm apenas deixar seus filhos no portão da escola.

Para os sujeitos da pesquisa, acompanhamento no processo formativo/educativo requer mais envolvimento dos pais nos processos pedagógicos. Nesse contexto, a família torna-se prioridade nas decisões coletivas.

Segundo Reis (2007, p. 6), “os pais devem tomar consciência de que a escola não é uma entidade estranha, desconhecida e que sua participação ativa nesta é garantia da boa qualidade da educação escolar.” A partir dessa concepção, não apenas a escola deve convocar e estimular os pais a participarem da aprendizagem dos filhos, mas os próprios pais devem compreender que eles são os principais sujeitos impulsionadores do sucesso educacional dos filhos.

Em seguida, questionou-se “você participa de elaboração do PPP da escola? Afirmaram da seguinte forma:

Gestora: Não. Quando cheguei já existia o Projeto Político Pedagógico (PPP). E por esta razão foi apenas reorganizado com o quadro de funcionário atual.

Supervisora: Não, apenas foi atualizado com o quadro de funcionário atual.

Os sujeitos justificaram que não participaram da elaboração, pois quando assumiram a gestão escolar apenas reformularam o quadro de funcionários. Os gestores, ao assumirem a responsabilidade pela administração escolar, têm como princípio conhecer a legislação e as políticas públicas para a educação, principalmente as Diretrizes Curriculares, PCNs e da LDB- Lei nº 9.493/96. Esses documentos contêm orientações básicas para se conduzir uma gestão democrática. Entre as diretrizes, está a importância do PPP para o processo pedagógico, em conformidade com as necessidades da comunidade, pois, sem ele, a escola fica sem identidade, literalmente perdida. Uma escola sem um PPP atualizado e coerente é uma escola à deriva.

Tal fenômeno se apresenta no contexto da escola pública brasileira devido à cultura escolar construída pela corrente de pensamento pragmatista, o fazer sem pensar/refletir. Influência da cultura norte americana na educação brasileira que, ao contrário da educação europeia, não privilegia o epistemológico em detrimento da prática. Isso significa que é mais prático e eficaz atualizar um Projeto Político Pedagógico com os nomes de funcionário do que reconstruí-lo a partir de estudos da realidade, das necessidades da comunidade escolar, das políticas públicas para a educação e das próprias pesquisas na área. Porém, como afirmou-se anteriormente, antes das críticas, é fundamental conhecer as estruturas e as condições em que a escola se encontra, pois, uma instituição sem formação

profissional continuada de qualidade e investimento financeiro, não tem condições básicas para se desenvolver. Diante desse entendimento, Oliveira (2008, p. 10) ressalta que,

Um PPP elaborado e articulado a partir da contribuição da comunidade escolar constitui instrumento de prática coletiva, comprometida com a orientação de conjunto, fazendo com que haja compromisso das pessoas que integram o processo educativo.

A elaboração do PPP está para além da criação de um documento escolar, pois, ele é a identidade da escola. Um documento que guiará a instituição rumo ao futuro, isto é, o sucesso escolar e da comunidade depende da sua originalidade, reproduzir informações desconectadas com a realidade da escola significa assumir a identidade de outra realidade, que não a sua. O resultado pode ser catastrófico para a escola e, principalmente, para a comunidade.

Nesse sentido, a participação coletiva implica em reunir o Conselho Escolar com todos os seus representantes e discuti-lo antes de elaborá-lo. Suas ações práticas devem estar direcionadas a atender as necessidades da comunidade local. Dessa forma, cabe à escola buscar alternativas para manter seus conselheiros em alerta para possíveis mudanças do PPP, visando uma gestão participativa em detrimento de uma educação de qualidade.

4.2 A gestão democrática a partir da perspectiva dos professores

Nesse momento investigativo apresentam-se determinadas questões a duas professoras que lecionam no 3º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos serão identificados apenas como professora A e professora B.

No diálogo, proposto aos professores, perguntou-se se a gestão da escola em que trabalham é democrática.

Professora A: Sim. A escola pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários em todos os aspectos da organização da escola.

Professora B: sim, pois trabalho com a participação efetiva dos vários segmentos que é comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários etc.

Da mesma forma que os sujeitos gestores, os sujeitos professores compreendem o conceito de gestão democrática e os mecanismos de participação cidadã. São, em muitos aspectos, otimistas com relação à participação da comunidade escolar no processo de implantação e da ação de uma gestão participativa. Pelo diálogo direto e aberto, as professoras

compreendem o conceito e a teoria da gestão democrática, no entanto, fica a evidência de que a escola, enquanto instituição, deve colocar em prática tais conhecimentos. Pois o sucesso de uma gestão começa pelo conhecimento das políticas públicas para a educação.

Segundo material do Ministério da Educação sobre a relação dos conselhos escolares com as comunidades (BRASIL, 2004, p. 15) “A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão.” Neste sentido, a gestão democrática deve estar direcionada para o ensino de qualidade que dê condições para o sujeito construir o conhecimento de forma integral.

Na mesma linha de pensamento, perguntou-se se a escola desenvolve projetos para a integração entre os sujeitos que trabalham na escola?

Professora A: Sim, formação continuada, PANAIC, etc.

Professora B: Sim, formação continuada, PANAIC.

A formação continuada tem um papel importante dentro do contexto escolar. Constatou-se, ainda, que as ações que a escola desenvolve para interação entre os profissionais acontecem somente através dessa modalidade de capacitações, o que não deixa de ser uma ótima ideia, pois, como referido anteriormente, a informação dá empoderamento ao sujeito para que possa conquistar a compreensão das coisas e, principalmente, a liberdade.

Posteriormente, perguntou-se aos sujeitos “A” e “B” se a escola realizava planejamento educacional, de que modo acontecia e quantas vezes eram feitos no período do ano letivo.

Professora A: Sim, o planejamento é realizado quatro vezes no ano letivo, com orientação da supervisora.

Professora B: Sim, quatro vezes.

Pode-se observar que a intencionalidade é coerente entre gestão e docência quanto à importância do planejamento educacional. Porém, ficou pouco explícito como acontece esse planejamento. O planejamento continua acontecendo nos períodos previstos nos documentos da instituição. Não se tem referências do planejar em momentos de possíveis conflitos, fato que demandaria mudanças para acompanhar a evolução da escola. Diante disso, levantamos algumas hipóteses: ou a escola ainda não está dando real importância às suas metodologias de ação no planejar, ou ela não está dando conta do mesmo de forma democrática.

Entre as trocas de experiências no contexto da escola, espaço onde confluem diferentes culturas, saberes, convivência e realizações, percebe-se a existência de um ambiente conflituoso, humano e legítimo. Dentro dessa perspectiva de circular entre as informações e o real da escola, a pesquisa aproximou-se cautelosamente dos sujeitos com a intenção de saber se há projetos voltados para a aprendizagem dos alunos.

Professora A: Sim, projetos de leitura, trabalhos com datas comemorativas entre outros projetos que resgatem a aprendizagem do aluno e também um acompanhamento de cada família na escola.

Professora B: Sim, projetos de leitura, datas comemorativas.

Essas compreensões dos sujeitos fazem refletir sobre a formação inicial e a formação continuada do professor, pois reafirma-se que o conhecimento nos empodera para sermos livres e buscarmos caminhos mais atraentes no processo da construção do conhecimento e da aprendizagem significativa.

Se a escola planeja, planeja para o sucesso escolar. De que forma pode-se reconstruir uma sociedade livre e democrática se não inovamos? A escola ainda foca nas datas comemorativas em função do apelo cultural das mesmas. Porém, é possível que elas não sejam mais parâmetros para uma educação integral. É necessário realizar uma leitura de mundo e da realidade, da cultura do sujeito em questão, o aluno. A escola e os professores precisam ler e compreender o mundo, conhecer as culturas, para então poderem apresentar aos alunos e entenderem os mesmos quando estes forem, por sua vez, apresentar suas próprias leituras de mundo, que fazem a partir da sua realidade.

A partir da análise das respostas dos sujeitos “A” e “B”, é possível observar uma parcialidade nos argumentos, pois, não há clareza a respeito de que tipo de leitura e o que exatamente se trabalha nas datas comemorativas. É possível que a escola tenha projetos para tais atividades.

Da mesma forma, não foi possível identificar o acompanhamento e a interação dos pais e ou familiares nesses planejamentos, o que se depreende dos relatos da ausência de participação das famílias nas datas comemorativas e nos planejamentos.

4.3 A gestão democrática a partir da perspectiva dos pais, ASG (auxiliar de serviços) e vigia

Na busca de mais informações indagou-se os pais e funcionários com a intenção de compreender, na opinião deles, se a gestão da escola é democrática?

Pai A- sim, mesmo a escola tendo consciência do conceito da gestão democrática, na realidade vivenciada ainda tem muito que melhorar em alguns aspectos para alcançar uma gestão democrática.

Pai B- sim, pois a gestão tem comunicação com todos os pais.

Pai C- sim, pois há participação dos pais nas reuniões.

Pai D- sim, através das atividades desenvolvidas na escola.

ASG- Sim, pois há uma comunicação com todos.

VIGIA- Sim, pois participo dos eventos.

Nas afirmações, os sujeitos ressaltam que há uma participação ativa na gestão e que, de certa forma, ainda estão alheios à participação cidadã, aquela que aponta os direitos, mas, principalmente os deveres. O discurso deveria apontar que a nossa gestão é democrática, no entanto, temos a impressão que a gestão está no pedestal e as pessoas a sua volta. A gestão pressupõe todos em volta da mesa discutindo de forma igualitária.

Nesse diálogo, compreende-se que a participação dos sujeitos ainda está em processo, porém, com grandes possibilidades de se caracterizar como fenômeno integrador diante das novas políticas públicas para a educação. Percepção que levou a dar continuidade ao diálogo: a escola desenvolve projetos para a integração da família no processo pedagógico?

Pai A- sim, através das reuniões.

Pai B- sim, através de datas comemorativas.

Pai C- as vezes, mais deveria ter mais oportunidade para envolvimento dos pais nas atividades realizadas na escola.

Pai D- sim, nas datas festivas e sempre desenvolvem um trabalho sobre cada tema, mostrando a importância de cada dos mesmos.

ASG- Sim, através de datas comemorativas.

VIGIA- Sim, através de datas comemorativas.

Analisando as respostas acima, percebe-se que os pais, ASG e o vigia entendem que há iniciativas da escola em promover a participação deles em projetos educacionais, mesmo que não tenham um planejamento sistemático sobre temas que realmente sejam motivadores. Seria muito interessante que o sujeito fizesse parte da vida ativa da escola, apresentando como tema a sua vida familiar, fatos que marcaram sua história em família e comunidade. É possível que o compartilhamento desses fatos se demonstrasse um momento de inspiração e motivação.

Quem sabe a escola que começar a comemorar a vida de seus alunos e suas conquistas, por menores que sejam, poderia, em curto prazo, estabelecer um novo paradigma de relação escola e família. São percepções que podem brotar dos sujeitos que, passam pelo

contexto da escola com olhar crítico e reflexivo, na busca de elementos que possam contribuir com a o ambiente escolar e a qualidade da educação.

A participação dos pais e dos alunos pode dar-se na organização de atividades na coordenação de eventos intra e extra escolares e no estudo da realidade. Eles devem vincular-se principalmente aos diversos colegiados existentes na escola, com que estarão até mesmo consolidados a prática participativo. (PADILHA, 2005, p. 74).

É evidente que o Conselho Escolar pode ser um dos mais importantes canais de participação nesse processo de mudanças, pois ele pode resultar em um novo entendimento no que diz respeito aos instrumentos de participação nos processos da instituição escolar.

Nesse diálogo com os pais, ASG e o vigia, instigou-se os sujeitos a refletirem sobre a participação dos mesmos nas decisões do conselho.

Pai A- não, só quando um ponto me chama atenção.

Pai B- sim, participo com as minhas opiniões.

Pai C- sim, pois discutimos as atividades que serão trabalhadas com nossos filhos.

Pai D- sim, dando minha opinião quando necessário.

ASG- sim, as vezes das reuniões.

VIGIA- sim, as vezes das reuniões.

Diante das manifestações percebeu-se que os pais reafirmam suas participações nas decisões do CE. No entanto, é muito importante refletir e garantir que as participações estejam de fato ocorrendo no Conselho e não nos corredores em conversas informais. Visto que, existem evidências de que os pais aparecem somente para deixar seus filhos no portão da escola. Quanto ao ASG e ao VIGIA, participam apenas das reuniões rotineiras. Há, aqui, uma contradição quanto à participação efetiva dos mesmos nas decisões da gestão escolar.

Na fala anterior da gestora e da supervisora percebe-se que as decisões são tomadas somente pelos conselheiros. Posteriormente, são repassados para a comunidade, como esperado, já que o grupo de conselheiros é composto pelos pais, servidores e representantes da comunidade.

A presença da comunidade na escola e especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente, eles e os outros representantes participam do conselho escola, da Associação de pais e Mestres (ou organizações correlatas), para preparar o projeto pedagógico e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. (LIBANÊO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 459).

Nesse sentido, compreende-se que a comunidade escolar tem um papel fundamental na elaboração do PPP e nas tomadas de decisões que ocorrem durante as

reuniões do Conselho Escolar. Assim, os canais de participação consistem em uma autoavaliação dos resultados apresentados durante os processos consultivos e deliberativos do Conselho Escolar.

No processo do questionamento, procurou-se saber se há projetos voltados para a aprendizagem dos alunos.

Pai A- sim, leitura e alfabetização.

Pai B- sim, leitura e alfabetização.

Pai C- sim, leitura alfabetização e inclusão.

Pai D- sim, leitura alfabetização.

ASG- sim, leitura alfabetização e inclusão.

VIGIA- sim, leitura alfabetização e inclusão.

Com relação a esse quesito, teve-se uma predileção provocativa, em função de complementar parte de nosso objetivo da pesquisa. Quando as políticas públicas para a educação apontam caminhos para melhorar a qualidade do ensino e dos processos de aprendizagem, é visto que a instituição escola precisa buscar alternativas viáveis para dar conta desses horizontes. Porém, o que se percebe é que a escola ainda está presa a velhos paradigmas da leitura e da alfabetização, como se não houvesse outras práticas e metodologias para transcender os muros da escola e dar conta do processo da aprendizagem.

Quando indagou-se sobre projetos que contribuíssem para o processo de aprendizagem, almejava-se saber até onde a instituição escola se permitiu inovar na busca de alternativas via projetos. Nesse sentido, foi possível romper com o tradicional, oferecendo algo que desperte o desejo pelo conhecimento, que faça da sala de aula um lugar de aprendizado prazeroso e inovador. Mas, para isso, é fundamental que a sociedade civil organizada, espaço em que a família se encontra, caminhe ao lado da escola na realização desses projetos inovadores.

5 CONCLUSÃO

A abordagem sobre a gestão escolar democrática, feita no contexto da escola pública, constitui-se de grande relevância para possíveis contribuições na qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, pois o sucesso escolar deve estar associado ao trabalho coletivo, ressignificando as práticas pedagógicas a partir da realidade e do interesse da comunidade.

Entende-se ainda que os pais, comunidade e funcionários devem participar das decisões escolares para reafirmarem o modelo de gestão democrática e o sucesso do ensino e

aprendizagem. Portanto, confere-se que a instituição escolar, para apresentar um perfil de gestão democrática, deve trabalhar para reorganizar a escola para todos, proporcionando um ensino de qualidade. Além disso, uma gestão democrática necessita realizar ações que envolvam a participação de todos da comunidade interna e externa. Em que o trabalho em parceria com a comunidade por meio de reuniões, palestras e discussões contribuam com a educação dos alunos.

É possível destacar, ainda, que a gestão democrática necessita de participação ativa da comunidade e implica na efetivação de novos processos de organização, nos quais a gestão esteja baseada em uma colaboração que favoreça os processos coletivos e participativos. Que as decisões busquem a concretização dos objetivos. Nesse sentido, a participação cidadã constitui uma das principais formas para implementação da gestão escolar democrática pelos diferentes sujeitos que fazem o cotidiano escolar.

Portanto, elenca-se alguns apontamentos importantes a fim de contribuir com uma participação ativa na escola, para que, assim, se possa melhorar a parceria entre escola e comunidade:

- a) Inserir e estimular o envolvimento da família nas atividades promovidas e executadas pela escola;
- b) Agregar os pais durante o processo de elaboração do planejamento didático e principalmente no Projeto Político Pedagógico;
- c) Elaborar o Projeto Político Pedagógico de acordo com as necessidades e realidade do aluno e da comunidade.
- d) A dinâmica da valorização da família enquanto membro do Conselho Escolar, assim como ter o aluno como aliado, uma vez que ele pode fazer a diferença nos planos estratégicos.

Todas as informações coletadas com a pesquisa foram relevantes para estabelecer algumas proposições que ainda não se concretizaram na implementação da gestão escolar democrática na escola pública, entre elas, o desconhecimento de alguns sujeitos com relação à gestão democrática, ou seja, a participação ativa de todos nos segmentos da escola.

É importante continuar a refletir e a analisar, de forma crítica, os problemas que envolvem a educação na contemporaneidade, com a intenção de buscar soluções possíveis para superá-los e de tornar a escola um espaço democrático, eficiente e positivo, possibilitando a transformação do sujeito e dos espaços sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC/EB, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 20. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

_____. **Liderança em gestão escolar**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 5. ed. São Paulo; Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

PRADO, Edna. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis, RJ: vozes. 2012.

REIS, Risolene Pereira. Relação e escola: uma parceria que dá certo. **Revista Mundo Jovem**. Porto Alegre. ano 45, n. 373, p. 6, fev. 2007.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

VERGARA, Silvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ÁREA QUILOMBOLA

THE TRAINING OF TEACHERS IN QUILOMBOLA AREA

Eliamara Santos de Sousa¹
João Lima Almeida²
Juvenal Neres de Sousa³
Maria Evaneide Braulino⁴
Maria José Lisboa de Santana⁵
Sebastião Silva Pereira⁶
Francinalda Araújo e Silva⁷

RESUMO: Refletir sobre a formação dos professores que trabalham nas áreas quilombolas, tendo em vista a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, considerando as particularidades locais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com base nas teorias de: Vergara (2011), Triviños (2009) e Araújo (2011), documental, de campo e explicativa, de cunho qualitativo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com um gestor, dois professores, dois alunos, dois coordenadores representantes das comunidades, um coordenador de formação de professores do campo da Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha (SEMED). A pesquisa apontou a necessidade de investimentos na formação dos professores dessas comunidades, voltadas para a valorização da cultura e da prática social nas escolas de comunidades quilombolas que sofrem com a ausência de políticas públicas educacionais, necessárias para o contexto de inclusão.

Palavras-chave: Treinamento. Educador. Quilombo.

ABSTRACT: Reflect the formation of educators who work in the quilombo areas, given the quality of teaching and learning, considering local conditions. This is a bibliographic research, based on the theories of: Vergara (2011), Triviños (2009) e Araújo (2011), documentary, field

¹Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: eliamara2013santos@gmail.com

²Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: joao_a_meida@hotmail.com

³Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: lanevu@hotmail.com

⁴Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁵Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁶Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba.

⁷Mestra em Desenvolvimento Humano Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté; Graduada em Pedagogia. E-mail: francinalda.araujo@hotmail.com

and explanatory qualitative nature. Data collection was conducted through semi-structured interviews with a manager, two teachers, two students, two coordinators community representatives, a field of teacher training coordinator of the Municipal Chapadinha Education (SEMED). The survey showed the need for investment in teacher training these targeted communities for the development of culture and social practice in schools of quilombo communities, which suffer from the lack of necessary educational policies for the inclusion context.

Keywords: Training. Educator. Quilombo.

1 INTRODUÇÃO

O estudo foi realizado por um grupo de alunos do curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), como Trabalho de Conclusão do Curso - Artigo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, realizada nos povoados Prata, Poço de Pedra, Lagoa Amarela e Baturité/Barro Vermelho, no município de Chapadinha (MA). Foram entrevistados 01 (um) gestor; 02 (dois) professores; 01 (um) aluno; 02 (dois) coordenadores (representantes das comunidades), 01 (um) coordenador de formação de professores do campo da Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha (SEMED). Para dar conta da investigação foi usada a pesquisa qualitativa segundo Triviños (2009), com enfoque na pesquisa de campo.

A temática aqui anunciada tem, como base, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB), Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União, em 21 de novembro de 2012, Seção 1, que visa compreender como é realizada a educação em área quilombola e criar melhor desenvolvimento em sala de aula. (BRASIL, 2016).

Sabe-se que a educação é a porta de entrada para a inclusão social e não a discriminação do meio em que a criança está inserida. Compreende-se que, nos dias atuais, não se coloca como relevante o trabalho das diferenças de cor e raça no processo educativo que se possibilita uma oportunidade dessa visão, que muitos ainda têm, do educador como um agente de mudanças. O educador deve refletir sobre essa realidade e procurar estratégias didáticas para trabalhar tal realidade. A formação continuada contribui para melhoria do conhecimento acerca do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento cultural e social.

A formação na atualidade é algo paradoxal, pois o docente deve preparar suas aulas, pensando na variedade do público que vai encontrar dentro da sala de aula, pois acerca disso (ARRUTI, 2010, p. 11) aborda que:

Tal exposição nos leva a compreensão de que pensar a educação escolar quilombola implica que revisitamos as práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente nas escolas, situadas dentro de comunidades quilombolas ou que possuem alunos quilombolas, pois se trata de refletir sobre a intencionalidade da escola e seu currículo. Este ponto é fundamental para que possamos obter uma coerência político-pedagógica entre o que se ensina e o que se aprende que implica “[...] pensar sobre educação escolar quilombola se faz necessário refletir sobre o processo de escolarização e as concepções de educação, que nos sirvam de âncora e produção do conhecimento”.

Dessa forma, a Educação Escolar Quilombola necessita ser valorizada e contextualizada, levando em consideração o processo de ensino aprendizagem do aluno. Nesse caso, convém considerar que os professores que trabalham nas áreas quilombolas precisam de formação continuada, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática pedagógica desenvolvida a partir da realidade das comunidades envolvidas.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ÁREAS QUILOMBOLAS

2.1 Formações de Professores

A formação dos professores concretiza-se na busca de novos conhecimentos que são sustentados por objetivos de ter um diferencial nos currículos dos profissionais da educação. O trabalho docente tem como ponto fundamental a valorização na formação do cidadão cultural e social, dando ênfase a sua vida educacional e profissional. Como destaca Pimenta, a seguir:

[...] sobre a formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional, Nóvoa (1992), evoca o percurso história da formação da profissão docente para pensar a formação de professores. (PIMENTA, 2012, p. 32).

Sabe-se que qualificação e capacitação, meramente para ocupação de “espaço” sem mínimos de critérios para as disciplinas específicas, não são sinônimos de formação de quadro de profissionais para respectivas funções.

Destaca ainda Pimenta (2012), que: “Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.”

Confrontar e rever os conceitos das suas respectivas formações iniciais constituem reflexões de interpretação do fazer pedagógico correto.

Ainda segundo o autor:

No caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar. No momento da terceira revolução industrial, quando novos desafios estão colocados, à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço da iniciativa de se fazer frente ao fracasso escolar. (PIMENTA, 2012, p. 27).

Significa que na terceira revolução industrial a falta de mão de obra qualificada, poderá ser suprida por, pessoas com conhecimento e leitura de mundo, para execução de trabalho na área educacional.

2.1.1 Formação Inicial

A formação docente reflete a visão sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais da educação básica, conforme os Referenciais para a Formação de Professores. “Ao analisar os objetivos e conteúdos da formação inicial é preciso levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto em relação à necessidade de formar um profissional reflexivo”. (BRASIL, 2002, p. 67).⁸

Nessa linha de pensamento, Ribas (2000, p. 38), reflete particularmente sobre como deve ser auxiliado o professor na busca de melhoramentos para o ensino e aprendizagem.

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) no artigo 62 “A formação de docentes [...] far-se-á em nível superior [...]” (BRASIL, 2012, p. 47), e, ainda destaca, no artigo 61, inciso II “[...] diploma em pedagogia [...]” (BRASIL, 2012, p. 46).

maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho. (RIBAS, 2000, p. 38).

Nesse sentido, o professor deve sempre buscar novos conhecimentos em formas de melhorar suas práticas pedagógicas, valorizando sua formação inicial no que diz respeito à qualificação docente nas áreas de sua atuação..

2.1.2 Formação Continuada

O Ministério da Educação (MEC) determinou no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, que até 2020 os professores em exercício possuam a formação específica em nível superior na área que atuam. (BRASIL, 2011).

Nesta linha de pensamento Tardif e Lessard (2009, p. 133) ressaltam que “o ensino é uma concepção cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além de aulas em classe”. É através do estudo que o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas se faz possível ao professor. Como transmissor do saber deve se prender a formação como um meio de sucesso profissional, tendo em vista ser a sala de aula o principal local de construção do conhecimento, e a função do professor é, sem dúvida, a de mediar toda essa construção.

Como ressalta Campos (2010, p. 115):

Não é fácil ser professor. E muito do que o docente é, como professor, foi construído pelo acúmulo das situações da vida, em que se fez como pessoa, na qualidade de indivíduo; do que é aprendido à medida que se amadurece como sujeito. Não basta o que se aprende na universidade para ser professor. É preciso ficar atento à vivência das relações sociais e aos laços e conflitos que nos definem como seres humanos. É difícil ensinar e aprender a sensibilidades.

Nesse sentido, Masetto (1996, p. 36) afirma que “aceitar a aula como este espaço de convivência [...] é assumir a dimensão humana desta aula e do processo de aprendizagem que nela ocorre”. “O processo de aprendizagem se realiza através do relacionamento interpessoal muito forte entre alunos e professores [...]. Cria-se um clima afetivo, responsável, em muitos aspectos pelo sucesso (ou fracasso) da aprendizagem.” (MASETTO, 1996, p. 14).

Faz-se necessário destacar que a escola, por meios de ações, promova um processo de ensino aprendizagem significativa, fazendo assim uso das propostas e conteúdos que constam no Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse entendimento, Zabala (1998, p.

143) destaca que “a organização dos conteúdos na escola deu lugar a diversas formas de relação e colaboração entre diferentes disciplinas.”

Desse modo, Libâneo (2008, p. 229) enfatiza que: “Também fazem parte das práticas de formação continuada aquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional [...]”

A partir do pensamento do autor, entende-se que a formação continuada não se dá somente fora da escola, à Secretaria de Educação cabe proporcionar às escolas formações continuadas, a fim de subsidiar as suas práticas pedagógicas.

Campos (2010, p. 113) afirma que: “por isso não se compreende a docência como uma profissão. A docência se faz por um ofício: o ofício de ensinar, de educar, de formar integralmente a pessoa.”

O ensinar por uma proposta de compromisso com a docência é um próprio ofício com a sua profissão por tornar possível uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, Brasil (2012, p. 70) sugere que: “a formação continuada deve proporcionar atualizações, aprofundamento da temática educacional e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais”.

Nesse caso, faz-se necessário desvendar se a escola e a comunidade estão preparadas para lidar com essas questões, conforme o que diz a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, no Art. 1º da LDB.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 1).

Desse modo, compreende-se que há necessidade de que os órgãos responsáveis pela formação de professores elaborem uma proposta curricular, inserindo cursos voltados para formar profissionais para trabalharem nas escolas dessas comunidades, ou que recebem alunos oriundos.

Conforme está escrito no Artigo 13, das Diretrizes para a Educação Quilombola, Parágrafo Único:

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnicas de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área profissional nº 21 referente aos Serviços de Apoio Escolar. (BRASIL, 2016, p. 8).

Nesse sentido, necessita-se que a escola estabeleça a relação entre conhecimentos populares, científicos e diversidade étnica e cultural na perspectiva de que os professores compreendam que o processo educacional é formado por dimensões de raça, identidade, religiosidade, sexualidade.

Portanto a resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Artigo 53, capítulo I, diz que:

A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá;
Ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada a realidade das comunidades Quilombolas e a formação inicial dos seus professores. (BRASIL 2012, p. 17).

Sendo assim, a educação quilombola perpassa por um reconhecimento de que os professores não mobilizam em suas práticas os saberes recebidos em sua formação acadêmico-profissional. Sendo produtores de saberes, gerados no exercício de sua profissão, devem conduzir-se a uma nova percepção sobre a formação de professores na área quilombola, considerando a importância da associação dessa formação a um processo de desenvolvimento profissional demonstrando sintonia com as discussões mais recentes sobre essa proposta.

2.2 Educação Quilombola

As comunidades quilombolas pesquisadas estão entre as que foram certificadas pela FCP, órgão criado pela Lei 7.668 de 22, de agosto de 1988, e que teve suas atribuições legais conferidas pelo Art. 1º da Lei acima citada, Artigo 2º, § 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto nº 4.887 de 20 de 3 novembro de 2003. Por sua vez, tal decreto regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas

por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias e Artigo 216, inciso I a V, § 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 nos termos do processo administrativo desta fundação nº 01420.004410/2010-21. É com base nos atos normativos supracitados que foram certificadas as Comunidades em análise, dentre elas Prata dos Quirino, Poço de Pedra, Lagoa Amarela, Barro Vermelho/Baturité, localizadas no município de Chapadinha/MA, ambas com uma totalidade de 119 famílias, especificamente: Comunidade Prata dos Quirino: 26, Poço de Pedra: 25, Lagoa: 42, Barro Vermelho: 26 famílias, conforme estudos realizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de 2000 a 2013. Dentre elas, algumas são certificadas com exceção a comunidade Lagoa Amarela que ainda se encontra em processo de certificação pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Durante a pesquisa percebe-se a ausência de uma educação que as motive para novas descobertas e para buscar seus direitos de cidadão, como destaca a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no artigo 7º. O referido diploma aduz o seguinte:

Educação Escolar Quilombola na Educação Básica rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios”:

I - Direito a igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;

II - Direito a Educação Pública gratuita e de qualidade;

III - Respeito e conhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 2012).

A educação escolar Quilombola retrata a realidade no seu contexto social. No entanto, entender como esse processo formativo está sendo desenvolvido dentro da sala de aula requer uma criticidade de como um docente se prepara para estar dentro de uma sala, onde terá que conhecer uma cultura totalmente diferente, com seus valores culturais diversificados.

As comunidades quilombolas surgiram a partir da vinda dos negros africanos por meios comerciais para trabalharem como escravos dos senhores de engenho. Mais tarde, não aceitando o modo como eram tratados nas grandes fazendas, partiram para fugas e passaram a construir seus próprios estabelecimentos e suas comunidades. A partir de 1740, por órgãos da administração portuguesa, chamada conselho Ultramarino Quilombo, este conceito de quilombo foi espalhado por todo o país, ainda que, com o tempo, o quilombo recebeu várias

definições como, por exemplo, quilombo seria um local onde os povos afrodescendentes vivessem por natureza.

A história dos quilombos no Maranhão inicia-se em meados do século XIX, com as fugas e organização de escravos, em aliança com diferentes elementos desprezados pela sociedade no período monárquico.

2.3 Formação de Professores nas Áreas Quilombolas no Município de Chapadinha (MA)

A Proposta Curricular do Município de Chapadinha está voltada somente para a formação continuada dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no entanto, a secretaria não disponibiliza de uma proposta voltada para a formação específica dos professores que trabalham nas áreas quilombolas. Como diz a resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seu artigo 8º “os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações”:

- V- garantia da formação inicial e continuada para os docentes para a atuação na educação escolar quilombola;
- VII- implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012).

Os professores que se encontram nas salas de aulas demonstram a necessidade das formações, pois aumentam a oportunidade de desenvolver um trabalho pedagógico com qualidade. No município de chapadinha encontram-se docentes não qualificados para estar na sala de aula. No entanto, disponibilizar essas oportunidades de aprimorar novos conhecimentos condiz com uma qualificação desses profissionais, dando norte à concretização de ministrar um trabalho, atingindo a necessidade de seu público alvo. Dando a oportunidade desses alunos de criarem seu próprio conhecimento e de irem além do que se encontra com a realidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, documental de campo, explicativa, de cunho qualitativo. O mesmo foi realizado em comunidades quilombolas, através de entrevistas semiestruturadas com: público-alvo, constituído por

01(um) Gestor, 02 (dois) Professores, 02 Coordenadores (representantes das comunidades), 02 Alunos e Coordenadores de Formação de Professores da Zona Rural da Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha/SEMED.

Inicialmente, realizou-se a pesquisa bibliográfica que Vergara (2011, p, 43) descreve como sendo [...] “o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”.

Nessa perspectiva, a abordagem da pesquisa qualitativa, segundo Triviños (2009, p. 120),

Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

Utilizou-se, ainda, a pesquisa documental nos termos em que estabelece Severino (2007, p. 122) que ressalta: “tem-se como fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobre tudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Seguindo pela pesquisa de campo, o trabalho baseou-se em Vergara (2011, p, 43), para quem “a pesquisa de campo é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que se dispõe de elementos para explicá-los”.

Para a coleta dos dados, fez-se uso da entrevista semiestruturada, que permite um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, pois possibilita uma compreensão entre ambos. De acordo com Triviños (2009, p. 146), é “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que forem surgindo à medida que se recebe as propostas do informante.”

Foi realizada em comunidades remanescentes⁹ com: 01 (um) gestor; 02 (dois) professores; 01 (um) aluno; 02 (dois) coordenadores (representantes das comunidades), 01(um) coordenador de formação de professores do campo da Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha (SEMED).

Para melhor compreensão da análise dos dados e preservação das identidades dos sujeitos da pesquisa utilizou-se para a caracterização dos entrevistados os seguintes

⁹ Remanescentes: Pessoas pertencentes comunidades quilombolas.

pseudônimos: Gestor (G), Professor (P1, P2), Alunos (A), Coordenador da comunidade (CC) e Coordenador Pedagógico (CP).

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Realizou-se a pesquisa nas comunidades remanescentes de Prata dos Quirino, Poço de Pedra, Lagoa Amarela e Barro Vermelho, localizadas no município de Chapadinha-MA. Algumas delas já certificadas e outras em processo de certificação, pela FCP como áreas remanescentes de quilombos, conforme estudos antropológicos realizados pelo INCRA.

De acordo com Arruti (2010, p. 11), “a pesquisa realizada nas comunidades no campo, busca compreender como é executado o trabalho de formação do ser humano, sobretudo em comunidades tradicionais, que deve levar em conta às convivências e as múltiplas formas de trabalhos culturais e suas crenças”.

Conforme os dados levantados pela pesquisa, percebeu-se que os professores que atuam nessas áreas não estão qualificados para trabalhar com as questões étnicas e raciais, necessitando de uma formação continuada, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Artigo 8º. Os princípios da Educação escolar quilombola deverão ser garantidos por meio de ações, como as destacadas no Capítulo V: “Garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, p. 6). Em Chapadinha (MA) conforme estudo realizado em pesquisa bibliográfica, documental e de campo, percebe-se que existem quilombos já certificados pela FCP nos povoados Prata, Poço de Pedra e Barro Vermelho. (INCRA).

Uma educação de qualidade é um direito, que está sendo tirado de toda a população. Faz-se necessário ter uma política educacional para todas as categorias de ensino e etnias, avaliando o seu currículo a fundo e, assim, destinando a esse povo profissionais capacitados para exercer suas funções como professores, trazendo melhorias significativas para o ensino.

Conforme afirma Muniz (apud CAVALCANTE, 2016), trata-se de um: “[...] estudo, que se propõe a refletir sobre as experiências e o processo educativo que o quilombola promove, percebendo se o currículo escolar aborda nos conhecimentos sistematizados desenvolvidos somente a cultura dominante, ou as questões raciais, reforçando a cultura a que pertencem. [...]”

Desse modo, a formação contribui com todas essas questões, pois quando o educador vai para o campo deve ter consciência de que estará diante de uma diversidade de conhecimentos e realidades opostas àquelas vivenciadas em seu cotidiano. Nessa perspectiva, a produção desse estudo torna-se relevante para a produção de conhecimentos no que diz respeito à formação de professores nas áreas quilombolas, tema abordado nesta pesquisa.

Contudo, Freire (2015, p. 39) destaca que,

[...] é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nesse sentido, o educador deve estar sempre buscando novos métodos para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, tendo em vista a necessidade de atualização dessas metodologias para melhoria do ensino aprendizagem.

De acordo com a resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 no Artigo 51 que ressalta: Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I - As lutas quilombolas ao longo da história;

II- O papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

Para compreender a resolução número 8 de 20 de novembro de 2012, expedida pelo MEC, Câmara de Educação situada em Brasília, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica das Comunidades Quilombolas.

Constata-se que em todas as comunidades visitadas não há docentes formados ou qualificados em áreas específicas para trabalhar com alunos oriundos de tais comunidades, conforme relatado pelos entrevistados.

Quando indagado sobre a formação continuada na zona rural, o coordenador responsável pela formação dos Professores responde:

A formação continuada de um modo geral, existe. Nós sabemos, é são três frentes que a gente está trabalhando junto com o nossa Secretária, para gente aprofundar é a área quilombola no que diz respeito a gente, a Chapadinha de modo geral, para poder sintonizar a educação física, que o professor chega lá na escolinha que tem só uma sala única, a gente também está trabalhando encima de a educação física, está elaborando uma cartilha para nossa coordenadora ver isto aqui e aula inglês também. [CP].

Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos até a formação nos diversos níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania, a formação continuada deve partir do interesse tanto da SEMED, quanto dos profissionais que atuam na educação em área quilombola.

A ausência de políticas voltadas para a formação dos professores se evidencia na fala do coordenador da SEMED, como relatado a seguir:

“E o quilombola ficou a cargo da gente fazer um levantamento, fazer um apanhado para a gente poder ajudar os professores, porque muitos chegam lá e não tem noção como é que funciona a educação quilombola, a educação do campo de um modo geral. “Nós já estamos trabalhando em cima dessa proposta, já conversei com a Secretária”. “Estamos formalizando para poder chamar os professores. Isto foi conversa com a Secretaria, estamos elaborando, mas é o material que a gente tem porque adquirimos no Centro de Ciências Ambiental e Agrária –CCAA – Campus IV, Universidade Federal do Maranhão – UFMA”. [CP].

Segundo o gestor escolar do povoado Prata, não há professores com formação adequada, conforme se constata na narrativa abaixo:

“Olha, respondendo por parte, quanto à formação, pelo que sei nenhum professor tem a formação voltada á área quilombola. Em nenhum momento os professores desta escola falam sobre a cultura quilombola, mesmo no dia da consciência negra”. [G]

O Art. 53, § 1, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica afirma que a formação continuada de professores que atuam na educação escolar quilombola: “deverá ser assegurada pelo sistema de ensino e suas instituições formadoras, e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada a realidade das comunidades quilombolas e a formação inicial dos seus professores.” (BRASIL 2012, p. 170).

De acordo com a professora da comunidade Prata, seria muito importante uma formação, pois é essencial para o aprimoramento do trabalho: “Nós que trabalhamos aqui, não temos formação nessa área. Eu acho importante participarmos de formação continuada, nessa área, porque aí a gente já ficaria aqui”.

A percepção da professora do Assentamento PA Nossa Senhora Aparecida I / Baturité demonstra compreensão sobre a importância da formação continuada voltada para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico no processo educativo para os alunos oriundos de quilombos, como expressa sua fala.

“Sou formada em Pedagogia, na área da educação, tá [sic] com há 16 anos que trabalho, na comunidade do Baturité, tá com 11 anos, eu já tive alguma formação continuada que é essa formação que o próprio município disponibiliza para gente, e comecei fazer a minha Pós. É no caso de gestão em supervisão e não me identifiquei ai [sic] parei, porque eu quero assim, eu queria até psicopedagogia, mas como não tinha na época, eu comecei como gestão e supervisão, mas eu não...”. [P 2]

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola da Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 170), no Artigo 49, diz que:

[...] os sistemas de ensino, no âmbito da política Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, deverão estimular a criação e programar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com as necessidades das comunidades quilombolas.

Para entender as particularidades das escolas quilombolas pode-se refletir sobre o perfil do educador, necessário para as escolas de quilombo, sobre as dificuldades de se construir uma cultura docente quando da maioria dos professores que atuam nas comunidades quilombolas.

“Quanto ao conhecimento das diretrizes curriculares nacionais para a educação quilombola, na educação básica, eu vejo assim. Que nós temos que está buscando, mas a própria prefeitura sabe que aqui é uma escola polo e que recebe alunos oriundos dessas localidades. A própria Secretaria de Educação teria que vir com esses documentos para gente trabalhar na própria escola com todos os professores. Não adianta pegar professores de todas as regiões para trabalhar isso ai, trabalhar principalmente com aqueles que trabalham dentro do próprio assentamento que tem esses alunos. Eu vejo assim que deveria partir deles (Gestão municipal). Só que nós também temos que se está buscando”. [P2].

O educador que está presente pode ser um observador de seu próprio trabalho, e a escola pode proporcionar uma interação entre a escola e a comunidade, constatando estão obtendo um bom resultado. Pensar no exemplo sobre as diretrizes curriculares para a educação quilombola e em que medidas essas diretrizes têm sido absorvidas pelas secretarias municipais e estaduais de educação; em que sentido têm sido consideradas na organização do trabalho pedagógico das escolas quilombolas, ao perguntar sobre qual o comprometimento dos gestores municipais e regionais com a efetivação das diretrizes. P2 enfatizou:

“Eu acho muito bonito a questão dos quilombolas, mas é o que vejo, não adianta eu dar minha opinião, a não ser que a gente mande um ofício e peça para a secretaria de educação treinamento para os professores da localidade. Quando a gente faz essas formações, eles não vão ver se tu trabalhas na zona rural ou zona urbana, geralmente eles atingem só aquele foco, que eles ensinam, e o que eles querem que você aprenda, eles querem dar treinamento, eles não querem saber qual escola que você trabalha, entendeu?”. [P2].

Desse modo, faz-se necessário o reconhecimento da Educação Quilombola, visto não estar sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Nesta mesma linha de pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, afirmam que a Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática, que se implicam a todo o sistema de ensino Brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parcerias e consultas às comunidades por ela atendidas. Faz-se imperceptível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida. A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas (BRASIL, 2002).

Os professores que atuam nas comunidades quilombolas, em sua maioria, são oriundos da cidade, com seu olhar urbano e muitas vezes carregado de preconceito em relação à realidade e a cultura quilombola. Pode-se, ainda, estudar a complexidade da formação desses professores, levando em consideração a especificidade dos diversos sujeitos que vivem no quilombo, assim como em garantir o currículo vinculado à cultura destes povos, em respeito às tradições, crenças, costumes e religiosidade. A esse respeito P2 faz uma crítica até mesmo em virtude do não reconhecimento daqueles que trabalham nas comunidades remanescentes, quando enfatiza:

“A gente é que na hora de se apresentar, a gente é quem diz onde a gente trabalha não e qual é a situação. Para eles, quando eles estão dando essas formações para gente, que a gente fala que trabalha na zona rural, até os que são da zona urbana acham que a gente... quer até discriminar a gente, que acham que quem trabalha na zona rural é inferior a quem trabalha na zona urbana”. [P2]

Ao longo das entrevistas, seja com Professores, Gestor Escolar, Coordenador Comunitário, Coordenador de formação de professores e Alunos percebeu-se que a realidade dos quilombos já reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares não é contemplada nem com 20% (vinte por cento) das necessidades existentes nos quilombos, assim estabelecidas nas

políticas públicas, em acordo com o que consta da Lei. Ou seja, acessos precários à escola, professores incapacitados, por não conhecerem a história das comunidades em que estão inseridos, mediante a necessidade de formação continuada.

Nesse contexto, o docente que não possui uma qualificação específica ou uma graduação em história afrodescendente, ocupa uma posição de fragilidade na sala de aula, sobretudo quando esta se localiza em uma realidade de uma escola com turma multisseriada, e que demanda o respeito aos ensinamentos de suas histórias, suas ancestralidades, suas culturas, seus costumes, suas crenças. A pesquisa constatou justamente a carência no respeito a essas dimensões. A Secretaria de Educação não faz o que a própria lei disponibiliza, que é especialização e capacitação para professores que ensinam em área quilombola. Pode-se citar inúmeras oportunidades de cursos e capacitações que o Governo Federal disponibiliza. A procura por estes cursos, entretanto, é responsabilidade do governo Municipal, cabendo à própria secretaria fazer e prestar este serviço público a quem tem interesse em busca de aperfeiçoar seus conhecimentos e suas práticas.

Conforme estudos realizados nas comunidades quilombolas no município de Chapadinha (MA), percebeu-se que os professores que atuam nessas áreas não estão qualificados para trabalhar com as questões étnicas e raciais, necessitando de uma formação continuada conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seu artigo Art. 8º que diz que “os princípios da Educação escolar quilombola deverão ser garantidos por meio de ações destacadas no Capítulo V “Garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, p. 6).

Percebe-se que os professores que atuam nas comunidades quilombolas do município de Chapadinha MA, não tem uma qualificação adequada para trabalhar as questões étnicas raciais e a realidades dessas comunidades. Portanto faz-se necessário uma formação continuada específica para desenvolver uma prática coerente com a vivência desses povos valorizando as crenças, costumes e cultura local.

Nessa linha de pensamento, Pimenta (2012) diz que: A ênfase na formação do docente reduziu o peso da formação pedagógica teórica mais aprofundada. “Por sua vez, os pedagogos que participam desse movimento, ou cederam ao discurso ora sociologizante, ora psicologizante, ou sua participação foi tão pequena que seu discurso teórico quase foi silenciado.” (LIBÂNEO; THOSCHI; OLIVEIRA, 2003, p. 130).

Os professores que trabalham nas comunidades quilombolas devem ter acesso a uma formação ou qualificação de acordo com o que é exigido na Resolução nº 8 de 20 de Novembro de 2012, no seu Artigo. 13, Parágrafo Único que diz o seguinte:

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executem serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB16/ 2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar. (BRASIL, 2012).

Observa-se que no art. 13º, parágrafo único, o disposto estabelece regras simples e amparadas na própria lei para a qualificação de técnica para auxílio nas escolas quilombolas. Neste mesmo sentido Pimenta (2012, p. 22), explicita o seguinte: “É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (SCHON, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.”

Qualificar, capacitar são passo importante no contexto do aprendizado, e na formação continuada que são princípios básicos no trabalho e na vida profissional do docente.

4.1 Perfil das Comunidades

As origens das comunidades são relembradas através das gerações, as descobertas que as compõem no processo histórico. Ao ser indagado sobre as suas origens e suas descobertas o coordenador da comunidade Prata dos Quirino diz que:

A informação que a gente tem, que o primeiro foi o José Luzia. perguntou, se veio Ele veio aqui, fez algumas perguntas, que era para fundar a associação quilombola, depois veio o certificado da FCP, reconhecendo como quilombo. Depois do segundo mandato do Doutor Magno, a menina Danubia assumiu, aí ela botou o Chico do Oh que era o Secretário da igualdade racial foi aí, que nós fundamos a associação junto com o Abdias. Eu fui o cabeça que fundou, mais o Abdias. Aí ela foi registrada em livro de imóvel, a ata da fundação da associação dos quilombolas.[CC1]

Conforme os dados apontam, a comunidade pesquisada apresenta escolas com problemas de infraestrutura, salas que funcionam em situações precárias, pequenas estruturas e pouco arejadas. A respeito dessas situações observadas durante a pesquisa, é importante pontuar que a infraestrutura de uma escola é fator determinante para o seu bom funcionamento. No entanto, isso acontece devido a falta de interesse da gestão pública, como relatamos abaixo:

Segundo a [P 1] da escola da comunidade Prata, “*Tem merenda escolar de segunda à sexta, mas está terminando. Por exemplo, agora já estar terminando. Depois às vezes passa de duas semanas sem vim. É assim depois vem de novo*”.

Através de um diálogo, o relato do gestor revela: “*Quanto a alimentação escolar. É uma alimentação como a de qualquer outra escola. Pois já trazemos comprada pela (SEMED) em Chapadinha.*” [G]

Sabe-se que é dever do poder público municipal fornecer alimentação escolar em quantidade e qualidade durante o ano letivo a todas as escolas, tanto na zona urbana como na zona rural, conforme o Artigo 8, Cap. X, das DCNS para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. É “*garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades sócio culturais das comunidades quilombolas*”.

Na comunidade Poço de Pedra, situada a 40 km da sede de Chapadinha, a escola existe, mas não funciona, pois segundo o relato do coordenador da comunidade.

[...] parou de funcionar tem mais ou menos 04 (quatro) anos. Pois a prefeitura como tinham poucos alunos, fechou a escola e mandou que os alunos estudassem na sede. A gente coloca na casa de parentes e eles passam a semana para poder estudar. Como aqui são todos analfabetos, eu tentei brigar por isso, mas deixei de mão porque estava me tornando chato e não tinha apoio. Fiz denúncia até para o pessoal do Governo Federal, mas não fizeram nada. Então eu deixei de mão. Os alunos daqui estão espalhados em outros povoados. Inclusive minha filha que já é formada como professora, trabalha num povoado muito distante daqui que.[CC2]

A comunidade Lagoa Amarela, situada a 20 km da sede do município, está em processo de certificação pela FCP. Embora seja a comunidade quilombola mais antiga do Maranhão, ainda está sob o comando de posseiros e arrendatários¹⁰. As famílias, residentes na comunidade, vivem em situações precárias, sem infraestrutura e sem cultivar suas próprias culturas, desconhecendo até mesmo a origem de sua localidade como relata um dos moradores:

Meu amigo, para falar a verdade, aqui já veio tanta gente fazer reunião de quilombola. Daqui já levaram tanta coisa como panela velha, coisa de cozinha. Aqui já veio gente de muito longe. Desde quando cheguei aqui. Que aqui é arrendado. Aqui é seu Washington um rapaz de Chapadinha, filho do finado senhor Clóvis Sousa, Aqui já veio muita gente nessa área de carambola(quilombola) para fazer pesquisa. De vez em quando vem esse pessoal para fazer aqui. Agora eu não sei Como assim essas pesquisa feita assim, para que significa então esse negócio . Eu sou rendeiro, quer dizer eu moro aqui, está na faixa de uns quinze anos, nessa região aqui, sabe? Agora aqui nessa casa estou há com cinco anos, que eu arrendei e esta arrendado. Este ano no fim de dezembro vence minha renda, ai eu

¹⁰ Posseiros e Arrendatários: Pessoas que formalizam em contrato das terras e cobram pela produção e exploração do terreno.

vou sair mas para este mesmo local. E quero fazer uma casa no verão nesse outro lado, para eu mudar daqui. Eu nunca vi os alunos falarem sobre carambola (quilombola). Eu nunca vi ninguém fazer festa de carambola (quilombola). Eu nunca vi movimento de tambor e nem de dança dentro e fora da escola. Essa é a única escola que tem neste povoado, muito antiga. Só funciona pela manhã. Quando tem reunião estruturada, da muita gente.

Por sua vez, o povoado Barro Vermelho, localizado a 37 km da sede, é certificado pela FCP, conforme estudos antropológicos realizados pelo INCRA. De acordo com o relato de um morador, a comunidade se reconhece como remanescente, como pode ser observado a seguir.

Dentre os mais velhos, que eles dizem que nós somos quilombola. Meu pai e minha mãe são quilombola. Eles diziam que dançavam e cantavam tambor. Mais menos era a noite, quando a gente ficava no terreiro. Aí todo mundo se juntava e começava a festa. Era umas brincadeira bonita demais, depois que os mais velhos morreram, foram deixados de mão. Hoje bem pouco se brinca tambor, mais ainda aqui e lá, agente ensaia. E nunca ninguém fez uma escola para nós, a gente tinha que ir estudar em outra comunidade, nos íamos a pé há uma légua¹¹. Só estudei até a 4ª série. Só quando o Magno que era prefeito, botou um professor para ensinar na sala do dono da terra, agora tem aula no barracão que nós fizemos.

Nessa linha de pensamento, Araújo (2011, p. 38) ressalta:

As comunidades remanescentes dos quilombos guardam memórias específicas que ajudam a contar outra história do Brasil, uma história onde as ditas “minorias” ocupam o lugar de sujeitos e não de meros colaboradores e a educação é peça chave no processo de resgate da história e memória dessas comunidades, bem como da politização em busca de direitos sociais que foram historicamente negados a esses grupos.

A valorização da memória e do patrimônio cultural imemorial tem que partir do contexto escolar. Sendo assim, a busca pelo reconhecimento da sua própria história precisa ser compreendida como um direito de todos porque esse processo dá vida aos vínculos dos sujeitos da história.

Sobre o transporte escolar, uma aluna da escola da comunidade Baturité (escola polo, que recebe alunos da comunidade Barro Vermelho), aponta como um dos problemas que ela vê na escola: “*moro no Barro Vermelho, venho para escola caminhando a pé, porque o motorista não ia até lá em casa*”.

Analisando os relatos, pode-se mencionar as Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola, que garantem no art. 30:

¹¹ Légua: No linguajar (nativo) caipira, a palavra légua e o mesmo um 06 km.

O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Transito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as suas melhores possibilidades de trabalho pedagógico com o padrão de qualidade. (BRASIL, 2012, p. 12):

Diante do exposto e considerando as informações levantadas em documentos, deparou-se com o funcionamento da escola num barracão com uma turma multisseriada com 09 alunos, entre a pré-escola e o 5º ano do ensino fundamental dos anos iniciais. Os alunos do ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º) se deslocam para o assentamento PA Nossa Senhora Aparecida I, no povoado Baturité, onde funciona uma Escola Polo¹². Para chegar até lá, os alunos andam 2 km a pé até a BR 222, para pegar o transporte escolar, que por sua vez, não apresenta condições adequadas, como afirma uma das alunas:

Venho a pé só até na beira da pista e lá o carro vai me buscar. Não sei quantos km são. O motorista disse que são uns trinta minutos. Sobre a cultura quilombola, sei mais a professora não trabalha com a gente esse assunto. Ela não falou não.[A]

Depreende-se, a partir da narrativa da aluna, que o educador desconhece o modo de vida dessas comunidades e seus aspectos socioculturais.

Para Imbernón (2000, p. 106):

A organização educacional, tal como é concebida atualmente e se desenvolve, integra as diversas formas de desigualdade e opressão e, portanto, é necessária uma ação solidária para desenvolver uma nova cultura organizacional alternativa baseada em uma nova prática educativa e social.

Outra questão levantada pelos pesquisados refere-se à descontinuidade na distribuição da alimentação escolar, segundo relato da professora da escola da comunidade Prata.

Tem merenda escolar de segunda à sexta, mas está terminando. Por exemplo, agora já está terminando. Depois às vezes passa de duas semanas sem vim. É assim depois vem de novo.[P1]

Durante o diálogo sobre alimentação escolar acrescentou o gestor da escola:

“Quanto a alimentação escolar. É uma alimentação como a de qualquer outra escola. Pois já trazemos comprada pela (SEMED) em Chapadinha. E até mesmo porque é uma sala é pequena e de Multisseriado e os alunos ficam ocupando só em uma sala”.[G]

¹² Escola Polo: Mesmo que uma vila, onde existe aglomeração de várias famílias.

Diante dos relatos do gestor percebe-se que há uma falha no que diz respeito à alimentação escolar por não ser comprada na própria localidade ou em povoados próximos, pois segundo as Diretrizes Quilombolas afirmam que: “os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem ser implementados”.

A escola como um espaço formativo, deve atender as necessidades do aluno, dando importância à construção do homem em seus diversos aspectos, na medida em que possibilita a formação de conceitos resgatados de uma história de luta pela melhoria da qualidade de vida, seja no que se refere à conquista da terra para produzir, ou ainda a luta por melhorias nas condições do ensino ofertado.

Tal realidade foi destacada pelo Coordenador da Comunidade Poço de Pedra quando aponta:

Olha, essa escola parou de funcionar tem mais ou menos 04 (quatro) anos. Pois a prefeitura como tinham poucos alunos, fechou a escola e mandou que os alunos estudassem na sede. A gente coloca na casa de parentes e eles passam a semana para poder estudar. Como aqui são todos analfabetos, eu tentei brigar por isso, mas deixei de mão porque estava me tornando chato e não tinha apoio. Fiz denúncia até para o pessoal do Governo Federal, mas não fizeram nada. Então eu deixei de mão. Os alunos daqui estão espalhados em outros povoados. Inclusive minha filha que já é formada como professora trabalha num povoado muito distante daqui. [CC2]

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, (BRASIL, 2013, p. 440) “[...] as lutas pelos direitos à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura”. Em seu Art. 7º, Cap. II, “os alunos têm direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Esses direitos darão uma oportunidade de conceber conhecimentos que contribuirão para a formação dos alunos oriundos das comunidades de quilombos.” (BRASIL, 2012, p. 440).

5 CONCLUSÃO

A pesquisa possibilitou aos investigadores analisar a formação dos professores que trabalham nessas áreas. Diante do exposto, é possível perceber a necessidade de formação inicial e continuada, que proporcione meios para melhorias nas práticas pedagógicas, pensadas com base na valorização da cultura das áreas quilombolas, bem como, no fato de que essa cultura não é trabalhada de forma adequada nas comunidades e, em alguns casos, trabalhada meramente em datas comemorativas. Dessa forma, compreende-se a formação

continuada como meio de prover uma educação de qualidade, pensando principalmente no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas voltadas para a educação nas comunidades Quilombolas.

O presente artigo serve, portanto, de orientação para se buscar as possibilidades para esta lacuna que existe, e que pode ser constatada na prática.

Conforme o estudo, as comunidades pesquisadas estão sendo aos poucos desculturalizadas. Conhecer a realidade é o primeiro passo, buscar solução é responsabilidade da SEMED de definir uma política de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Anna Kelmamy da Silva. Quilombos contemporâneos, território, memória e educação: algumas considerações. In: SEMANA DE PEDAGOGIA. 2011. **Anais...** Maceió: UFAL, 2011.

ARRUTI, José Mauricio. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para Quilombos. In: CRUZ, Cássius Marcelus e SOARES, Edimara Goncalves (orgs); **Educação Escolar Quilombola: Pilões, Peneiras e conhecimento Escolar**. Curitiba: SEED, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de Professores/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: SEF, 2002.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Legislação Complementar**. 5. ed., São Paulo: EDIPRO, 2012.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: CNE, 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 18 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2016.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CAVALCANTE, Ygor Yuri de Luna - **O ensino de geografia no currículo Quilombola: uma realidade pedagógica encontrada na Comunidade Negra Paratibe-PB**. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/view/21622/12815>. Acesso em: 27 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; THOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. 3. ed. São Paulo: FTD, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941, **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A INCLUSÃO DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS, NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN THE PERCEPTION OF TEACHERS AND MANAGERS OF THE MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL NETWORK

Helida Geisa Coelho Campos¹
Mabson de Jesus Gomes da Silva²
Claúdio Gonçalves da Silva³

RESUMO: A prática educativa quando realizada legitimamente em sua essência, pode ser uma importante facilitadora no acesso ao ambiente escolar de alunos portadores de necessidades especiais, além de possibilitar a redução da marginalização social que ainda se encontra presente em grande parte das instituições educacionais. Desta forma, conduziu-se esta pesquisa, a qual teve como objetivo perceber como é o processo de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, no que tange às práticas e percepções de professores e gestores escolares, que atuam em escolas públicas municipais de Chapadinha – MA. O estudo foi desenvolvido por meio de análise qualitativa, com base em questionários dirigidos à professores e gestores. Ao abordar diferentes aspectos em torno das políticas públicas aplicadas pelo município, foi possível constatar que os principais fatores limitantes para um processo de inclusão adequado e exemplar, são a evasão escolar e a falta de acessibilidade, que refletem no convívio social e familiar do sujeito, limitando-os a desenvolverem habilidades intelectuais e cognitivas.

Palavras-chave: Educação, aprendizagem, acessibilidade.

ABSTRACT: The educational practice, when carried out legitimately in its essence, can be an important facilitator in the access to the school environment of students with special needs, besides making possible the reduction of the social marginalization that is still present in most educational institutions. In this way, this research was conducted with the objective of understanding how the process of inclusion of students with special needs is related to the

¹Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura. Universidade Federal do Maranhão.

²Docente do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Agrárias e Ambientais. Campus IV. Chapadinha – MA; Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar; Graduado em Pedagogia. Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar.

³Doutor em Entomologia. Graduado em Ciências Licenciatura Plena – Habilitação em Biologia. Graduado em Pedagogia. Docente. Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Agrárias e Ambientais. Campus IV. Chapadinha – MA. E-mail: clagsilva@gmail.com

practices and perceptions of teachers and school administrators who work in municipal public schools in Chapadinha - MA . The study was developed through qualitative analysis, based on questionnaires addressed to teachers and managers. In addressing different aspects of the public policies applied by the municipality, it was possible to verify that the main limiting factors for an adequate and exemplary inclusion process are school dropout and lack of accessibility, which reflect in the social and familiar life of the subject, limiting them to developing intellectual and cognitive skills.

Keywords: Education, learning, accessibility.

1 INTRODUÇÃO

A educação formal ensina e humaniza o indivíduo dentro dos parâmetros idealizados histórica e culturalmente, pois o ambiente escolar é um espaço que acaba refletindo a estrutura da sociedade onde se encontra inserida, fazendo ser necessário atuar no âmbito escolar a fim de formar a autonomia do educando, bem como para prepará-lo para o convívio em sociedade (BUENO; PEREIRA, 2013).

De acordo com Sasaki (2003, p. 15):

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências.

A inclusão educacional é mundialmente falada, destacando-se como um fato social complexo, decorrente das lutas dos indivíduos com necessidades especiais distintas, seus familiares e de movimentos sociais, em busca de mudanças nas atitudes preconceituosas e segregacionistas que foram se estabelecendo no decorrer de um processo histórico, em relação ao tratamento dado a elas e em função da busca por seus direitos na sociedade (FRIAS, 2009).

Dentro deste contexto, de acordo com a Lei nº 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 58 (BRASIL, 1996):

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, a inclusão deve ser percebida pelos acontecimentos que circunscrevem o procedimento de existência coletiva e individual, a partir das práticas culturais, produtoras de verdades estabelecidas, pelas experiências de normalização e regularização da diferença, buscando, por uma grande gama de mecanismos, a construção ou adequação de estratégias de controle, podendo ser permanentes ou, então, provisórias. Isso se rescinde na cumplicidade entre Estado, família, religião e entre os demais espaços institucionais, pelo próprio capital, fundamentalmente pelas diferenças presentes na sociedade, produzidas em função do preconceito, que circula e se aloja em cada sujeito como uma condição proveniente das diferenças no coletivo, reguladas em seus limites (OSÓRIO; LEÃO, 2013).

No Brasil, a educação viabiliza o acesso e a redução da marginalização dos alunos com deficiência, de forma que a escola opere dentro das perspectivas de educação inclusiva, entendendo as esferas que as políticas públicas de educação especial abarcam, inseridos num contexto amplo, onde a diversidade possui um aspecto inclusivo. Sendo assim, ainda podemos ressaltar que a organização escolar tanto quanto a formação dos profissionais que atuam nessa área são imprescindíveis e devem estar constantemente estabelecendo relações e experiências inclusivas aos alunos com deficiência (BARRETA; CANAN, 2012).

Considerando essa perspectiva inclusiva, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) visa universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo.

A educação especial é obra da transformação de entendimento de sociedade, do progresso das políticas públicas e dos movimentos sociais que pressionam o Estado na viabilização de seus direitos como sujeitos sociais e na formação de profissionais da educação, sobretudo dos professores, que também pode ser influenciada pelas mudanças ocorridas na coletividade, no universo do trabalho e na economia do país. É perceptível que o investimento para a melhoria desse processo possui falhas, o que pode vir a afetar o processo de ensino-aprendizagem do educando, dissimulando seu desenvolvimento cognitivo, social e interpessoal, o que se ajuíza na exclusão parcial ou completa desses indivíduos na sociedade.

Desta forma, considerando-se a relevância do tema e a escassez de estudos nesta região, conduziu-se esta pesquisa que teve como objetivo entender como é o processo de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, no que tange às práticas e percepções de professores e gestores escolares, que atuam em escolas públicas municipais de Chapadinha – MA.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado no município de Chapadinha, localizado na região leste do estado do Maranhão com população estimada em 78.965 habitantes e uma área territorial de 3.247,385 km (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017). Trata-se de um município onde, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a área urbana é contemplada por 12 escolas que oferecem o ensino fundamental maior do 6º ao 9º anos. Dentre elas, cinco (às quais foram atribuídos nomes-fantasia) foram objeto de estudos por serem pólos de atendimento a alunos portadores de necessidades especiais.

Para a abordagem do problema, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa, por meio da aplicação de questionários, em consonância com Gil (2008). Foram seguidas as premissas de Lakatos e Marconi (2003), nas quais as abordagens qualitativas se fundam como características de pesquisas fundamentais, permitindo que presunções e problemas fossem melhores descritos, de tal maneira que auxiliam de modo social nas interpretações de opiniões e comportamentos de determinados grupos sociais. As entrevistas foram realizadas ao longo do mês de novembro de 2018, com professores e gestores daquelas escolas: Escola Primavera (Polo 1), onde foram entrevistados uma gestora e dois professores; Colégio Esperança (Polo 2), onde foram entrevistados quatro professores; Colégio Reino Infantil (Polo 3), onde foram entrevistados três professores; Escola Santa Margarida (Polo 4), onde foram entrevistados dois profissionais; e Escola Arco-íris (Polo 5), onde foram entrevistados um gestor e um professor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatamos, nesse estudo, o registro de diversos tipos de necessidades como aqueles pertencentes ao tipo: F20-Esquizofrenia hebefrênica; F70-Retardo mental leve; F71.0-Retardo mental moderado; F72.0-Retardo mental grave; F80-Transtorno específico da articulação da fala; F81- Transtorno específico no desenvolvimento das habilidades escolares;

F83-Transtorno específico misto de desenvolvimento; F90-Transtorno hipercinético não especificado; I64-Acidente vascular cerebral não especificado como hemorrágico; I66-Oclusão e esterase da artéria cerebral que não resultam em infarto cerebral; Q90-Síndrome de Down; Z99.3-Dependência de cadeira de rodas (Quadro 1).

Quadro 1- Tipos de necessidades especiais detectados em cinco polos educacionais, no município de Chapadinha, MA. 2018.

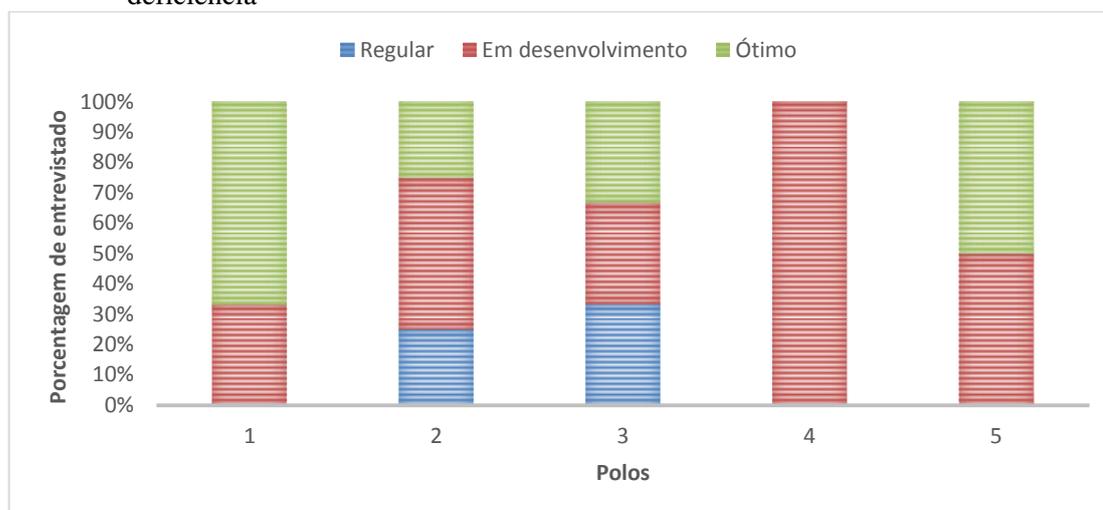
Necessidades apresentadas (CID*)	Polo 1	Polo 2	Polo 3	Polo 4	Polo 5
F20				Sim	
F70	Sim	Sim		Sim	Sim
F71.0			Sim	Sim	Sim
F72.0					Sim
F80	Sim		Sim		
F81	Sim				
F83				Sim	Sim
F90	Sim			Sim	
I64					Sim
I66					Sim
Q90		Sim			
Z99.3			Sim		

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nota: *Código Internacional de Doenças.

Os gestores e docentes que ensinam ou auxiliam no desenvolvimento desses discentes foram questionados sobre como avaliavam o processo de inclusão de alunos com deficiência envolvidos na escola (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Avaliação de professores e gestores sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No polo 1 foram entrevistadas três profissionais, sendo que dois deles responderam que o processo de inclusão oferecido na escola encontra-se ótimo e um deles respondeu que, perante todas as dificuldades enfrentadas para inclusão destes alunos, mesmo sendo um processo lento, este processo encontra-se em gradual desenvolvimento. Em relação ao polo 2 onde foram entrevistados quatro profissionais, dois deles avaliaram que a educação inclusiva está em processo de desenvolvimento; um dos docentes avaliou como regular e outro como ótima. Esses parâmetros indicaram um conflito de opiniões.

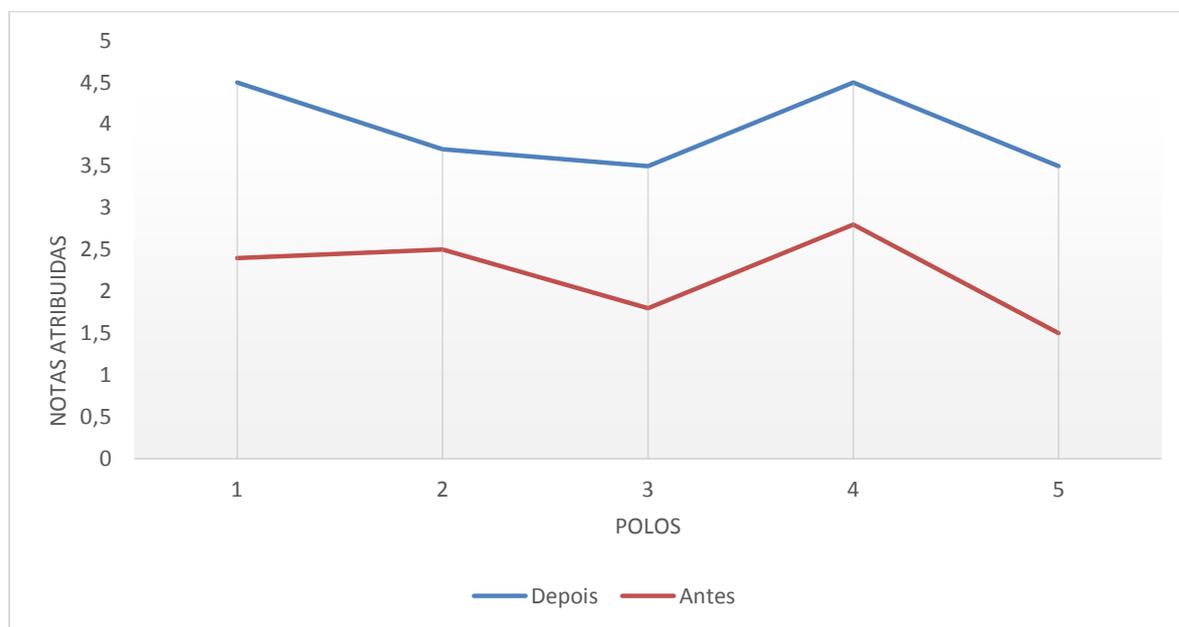
No Polo 3, foram entrevistados três profissionais. A concepção de um deles foi a de que o processo de inclusão está em desenvolvimento; um outro afirmou que é regular e para um deles está ótima a forma como se encontra o processo de inclusão. Em relação ao polo 4, foram entrevistados dois profissionais. Um deles assegurou que, diante das políticas públicas estabelecidas, o processo de inclusão na escola está em desenvolvimento. O segundo também afirmou que o processo está em desenvolvimento, estando de acordo com os procedimentos legais. No diz respeito ao polo 5, onde foram questionados dois profissionais, constatamos que, de acordo com o gestor, a escola se encontra em ótimo processo de inclusão. Em contrapartida, o professor entrevistado afirma que esse processo ainda está em desenvolvimento e muito lento.

No que diz respeito às dificuldades encontradas para a prática do processo de inclusão em sala de aula, no polo 1, o principal problema encontrado foi a evasão escolar, que ocorre na maioria das vezes por adversidades familiares e sociais, refletindo diretamente no desempenho escolar; no polo 2, a falta de acessibilidade é um fator que impede a frequência e

o convívio com os demais discentes; no polo 3, o fator que antepara o processo de inclusão é a ausência de políticas públicas aplicadas pelo município; no polo 4 a evasão escolar é um fator limitante, que afeta aos alunos com deficiência; no polo 5, a falta de acessibilidade é o principal fator limitante para os alunos especiais.

Ao aferir sua prática docente, antes e depois do processo de inclusão, os professores se auto avaliaram enfatizando a necessidade de formação (até mesmo continuada), para que ocorra um atendimento especializado e eficiente aos educandos dentro e fora do âmbito escolar (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Forma como os professores avaliam sua prática docente antes e depois da inclusão



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nos Polos 1 e 4, os professores se sentem melhor preparados para conduzir o processo de inclusão juntamente com os demais profissionais que compõem o sistema escolar deste município. Em contraste com os polos citados anteriormente, nos polos 2, 3 e 5 os docentes relataram uma grande necessidade de intervenção para auxiliar na formação e preparação do corpo profissional escolar, a fim de acolher de forma adequada os discentes portadores de necessidades especiais.

No que concerne à avaliação de interação dos alunos que detentores e entre aqueles não detentores de necessidades especiais, foi observado que, independente das práticas e fatores que auxiliam e daquelas que limitam o desenvolvimento dos alunos portadores de necessidades especiais, que aqueles não portadores de nenhum tipo de

necessidade em algumas ocasiões se retraem da convivência com os alunos deficientes, ocasionando uma instabilidade social no âmbito escolar. Sendo que, de acordo com os entrevistados, a inclusão é fundamental para o desenvolvimento tanto dos que “precisam ser incluídos”, como daqueles alunos que não possuem nenhum tipo de necessidade especial. Nesse processo, os professores são mediadores que atuam diretamente na ação efetiva (FREIRE, 1996). No caso deste estudo, ainda podemos constatar que os professores e gestores entrevistados, asseveraram que, com base em sua formação e convívio com alunos que devem ser inseridos dentro do âmbito escolar e social para seu desenvolvimento intelectual, há ainda uma relevante necessidade de adequação do ambiente para atendimento a este público. Demonstrando claramente uma grande necessidade na melhoria das condições de estrutura física de boa parte das escolas deste município, visando a esse atendimento.

Esses mesmos entrevistados ainda mencionaram que, fundamentados pela convivência e necessidades encontradas dentro do âmbito escolar, foi constatado que os alunos com deficiência não afetam a qualidade da escola, mas, sim, beneficiam seu próprio desenvolvimento, no que diz respeito ao processo de assimilação. Cabe, neste caso, portanto, uma maior interação entre a escola e os indivíduos que a compõem, dentro de todos seus aspectos, para que se quebre essa barreira, muitas vezes ainda carregada de preconceito, medo de se fazer diferente e até mesmo por comodismo e falta de experiência dos formadores, trazendo ainda a família para dentro da escola, resgatando sua relevância no processo de formação do educando.

Não obstante todos os polos apresentarem profissionais qualificados, porém, alguns deles não se consideram aptos para trabalhar com alunos que possuem alguma necessidade especial, ressaltando que requerem acolhimento particularizado e continuado para suprir e desenvolver as carências que esses discentes trazem consigo. Dessa forma, nota-se que são necessárias ações e o cumprimento de políticas públicas voltadas para o âmbito da acessibilidade educacional. Bruno (2008), afirma que as políticas públicas são ações complexas e invisíveis, em contínua modificação e transformação. Sendo assim, tem de ser compreendidas a partir da série de atuações e envolvendo comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais responsáveis por sua implementação ao longo do tempo. Essas ações devem partir do Poder Público, que carece da atuação conjunta com a comunidade escolar, família e sociedade no geral, para sua total eficácia e êxito, facilitando a melhoria na qualidade de vida do cidadão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para um desenvolvimento satisfatório e eficaz da educação inclusiva, os alunos que possuem necessidades especiais devem ser avaliados conforme a necessidade que apresentam; a fim de que os profissionais que trabalham no atendimento se sintam preparados para atuar de forma contínua, agindo sempre em prol de colocar em prática metodologias adequadas e utilizar as políticas públicas oferecidas pelo município, quando for o caso.

A evasão escolar e a falta de acessibilidade, refletem no convívio social e familiar, limitando os alunos no desenvolvimento de habilidades intelectuais e cognitivas. Além disso, a formação na área e mesmo a formação continuada são fatores que interferem na eficácia e na qualidade do ensino-aprendizagem e desenvolvimento interpessoal dos alunos com deficiência, enfatizando a importância desses parâmetros ao falar de educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BARRETTA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e Recuos a partir dos Documentos Legais. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 9., Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

BUENO, Almerinda Martins de Oliveira; PERREIRA, Elis Karen Rodrigues Onofre; CORREIA, C. S. O desafio da inclusão no ambiente escolar: um estudo no município de nova Londrina, PR. In: II JORNADA DE DIDÁTICA, 2.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DA CEMAD,1. **Anais...** São Paulo, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular. **Dia da Educação**. Paranavaí 2008/2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/2017>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; LEÃO, Tatiana Calheiros Lapas. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 685-698, set./dez. 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão no lazer e turismo**: em busca da qualidade de vida. São Paulo: Aurea, 2003.

O QUE MUDOU COM AMPLIAÇÃO DE NOVE ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

WHAT HAS CHANGED WITH A NUMBER OF YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION?

Fellipe Luan Lima Leão¹
Ilsilene Viana da Silva²
Israele Viana da Silva³
Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva⁴

RESUMO: Com a implementação da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/96 ficou ampliada para nove anos a duração do Ensino Fundamental. Determinou-se, ainda, um prazo até o ano de 2010 para que o Distrito Federal, os Estados e Municípios planejem a execução do novo sistema obrigatório nos seus estabelecimentos de ensino. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a ampliação da escolaridade obrigatória no Ensino Fundamental de nove anos, visando verificar a reorganização do trabalho pedagógico das escolas do Brasil e os professores, principais responsáveis pela conquista da proposta curricular.

Palavras-chave: Ensino de nove anos, Ampliação, Currículo.

ABSTRACT: With the implementation of Law No. 11,274 of February 6, 2006, which amended articles 29, 30, 32 and 87 of the LDB / 96 and, consequently, extended to nine years the duration of Primary Education, determining until the year of 2010 for the Federal District, States and Municipalities to plan the implementation of the new compulsory system in their educational establishments. Thus, this article aims to analyze the expansion of compulsory schooling in nine - year primary school, aiming to verify the reorganization of the pedagogical work of schools in Brazil and the teachers, who are the main responsible for winning the curricular proposal.

Keywords: Nine year teaching. Changes. Curriculum.

¹ Graduando em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: fellipeluan0805@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: ilsileneburiti2015@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: israeliburiti2015@hotmail.com

⁴ Mestra em Desenvolvimento Humano Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté; Graduação em Letras; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura; Docente dos Cursos de Letras e Pedagogia da FAP; Professora da Educação Básica. E-mail: profkatialyne@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2006 caracterizou-se por um grande marco na educação brasileira ao ampliar a duração do Ensino Fundamental para nove anos, por meio da Lei n. 11.274 aprovada no dia 06 de fevereiro do ano já citado. Apesar desta mudança, é disponibilizada aos sistemas de ensino a expiração até 2009 para progredirem os ajustamentos de maneira que a partir de 2010 esse Ensino Fundamental de nove anos seja garantido a todos.

Importante ressaltar que, durante o período de transição entre essas duas organizações, os sistemas deveriam gerenciar uma proposta curricular para possibilitar o acesso de aprendizagem necessária ao desenvolvimento com conquista nos estudos, tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade matriculadas, então, no Ensino Fundamental.

Dentre outras orientações, o Ministério da Educação destacava a imposição de oferecer a formação continuada dos professores para o planejamento da prática pedagógica com aperfeiçoamento em suas atividades. Além do mais, os espaços educativos, os materiais pedagógicos, a estrutura da escola em si e todos os materiais indispensáveis, deveriam e devem atender as necessidades das crianças com a faixa etária de seis anos de idade no Ensino Fundamental que entraram no sistema, bem como as outras crianças que já estavam nessa etapa de ensino com oito anos de duração.

Portanto, o presente artigo define, como objetivo, verificar os dados sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, bem como argumentar as contribuições e problemas causados. Analisa-se nas pesquisas as mudanças e apropriação delas, por parte da escola prevista nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Mostrará, então, o processo de elaboração de novos currículos para garantir uma maior credibilidade da Educação.

2 ENSINO FUNDAMENTAL DE ANOS: perspectivas e mudanças

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (BRASIL,2013, p. 103), o Ensino Fundamental é tido como uma das bases mais importantes da Educação Brasileira. Com o objetivo de melhoria e ampliação desse sistema, tem sido alvo de reformulações significativas, como formação de professores, famílias, currículos e programas.

Diante destas perspectivas foi instituída pela Lei n. 11.274/2006 a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a matrícula, no 1º ano, aos seis anos de idade objetivando, assim, uma maior permanência da criança.

A antiga organização do Ensino Fundamental era regida conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Organização do Ensino Fundamental antes da reformulação

Série – regime de oito anos	Ano – regime de nove anos
Pré Educação Infantil	1º ano
1º Série	2º ano
2º Série	3º ano
3º Série	4º ano
4º Série	5º ano
5º Série	6º ano
6º Série	7º ano
7º Série	8º ano
8º Série	9º ano

Fonte: PLANETA... (2006)

De acordo com a tabela, a criança deveria ser matriculada na Pré-Educação Infantil para ingressar no Ensino Fundamental aos sete anos, mas com a implementação da lei, a criança é matriculada aos seis anos, deste modo, a criança que completa seis anos depois de 31 de março deverá ser matriculada na Educação Infantil tendo como fatores principais a sua faixa etária e o seu desenvolvimento cognitivo.

3 BASES SOLIDIFICADORAS DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabe-se que grandes mudanças precisam ser elaboradas e fundamentadas para garantir uma melhor credibilidade da ação. Esta mudança representa um dos objetivos de melhoria na educação. De acordo as DCNS, os direitos que são pautados na sociedade estabelecem as bases para a nova organização, são eles:

- **DIREITO A EDUCAÇÃO:** De acordo com Cury citado pelas DCNS (BRASIL, 2013,p. 105) este direito assegura o bom desenvolvimento econômico, social, político e civil do país, sendo a Educação a base de um país bem desenvolvido;

- **DIREITOS CIVIS:** Estão associados aos direitos à liberdade e privacidade garantidos pelo órgão legislativo do país;
- **DIREITOS POLÍTICOS:** Não dizem respeito simplesmente ao voto, mas abrangem a participação social nas decisões públicas referentes à educação. A sociedade pode participar e opinar sobre tais decisões possibilitando, assim, um bom desenvolvimento;
- **DIREITOS SOCIAIS:** Envolvem os direitos de todo cidadão como a saúde, a moradia, a alimentação, mas também estão associados ao respeito às diferenças de expressão popular e social, assegurados por aqueles que a sociedade julga como diferentes, o respeito à diferença é fundamental para a solidificação da sociedade, pois uma sociedade que não respeita os seus por serem diferentes, não respeita a si mesma, já que estas constituem a própria sociedade.

Estes direitos garantidos à sociedade abrangem em sua totalidade os Direitos Humanos cujo fortalecimento social, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a educação possibilita, e através dos quais se constitui uma boa sociedade.

4 A TRAJETÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

No Brasil, a história do Ensino Fundamental foi regida por várias mudanças significativas. O seu surgimento ocorreu através da primeira Constituição de 1934 que determinou que o Ensino Fundamental tivesse quatro anos de duração. Em seguida, a Carta Constitucional em 1967 determina ampliação para oito anos de duração em conformidade com a lei nº 5.692/71 que unifica o ensino primário e o ginásio em um único curso: o 1º grau. No entanto, os entes federativos brasileiros se organizaram com o objetivo de elaborarem as propostas curriculares para as escolas de ensino primário, escolas estaduais, municipais e escolas privadas.

Muito antes da instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, algumas escolas já adotaram o ensino de nove anos em sua grade. Assim, quando a LDB foi instituída mostrou-se bastante flexível com relação às mudanças. Esta, por sua vez, determinou que o Ensino Fundamental passasse a ter oito anos, indicando o pleno objetivo destas instituições de fazer com que a criança permanecesse mais tempo na escola.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 estabelece como meta 1 a ampliação do Ensino Fundamental dentro de cinco anos, firmando assim, seu objetivo de que a criança amplie seus conhecimentos e permanência. Já a meta 2 determina a ampliação de nove anos com início aos seis anos, baseada em um estudo, onde foi constatado

que 87% das crianças de seis anos, estavam matriculadas nas diversas instituições alfabetizadoras que se encontravam no Brasil.

Durante muito tempo o Ensino Fundamental foi o único grau de ensino ao qual a maioria da população teve acesso. Com o objetivo de medir as mudanças decorrentes das ampliações, bem como a qualidade da educação oferecida pelas escolas, a Sinopse Estatística da Educação Básica, MEC/INEP 2009 citada pelas DCN's realizou uma pesquisa, onde se constatou que dos 52,6 milhões de alunos matriculados na Educação Básica, apenas 66,4% dos alunos estavam no Ensino Fundamental incluindo os alunos da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2009)

A pesquisa aponta que, embora se tenha conseguido ampliar o acesso à escola no nível de Ensino Fundamental, o número de alunos matriculados é baixo. Demonstrando, assim, a insuficiência dos sistemas de ensino para a ampliação e permanência da criança.

Mas no âmbito de qualidade social que todos querem para a educação, Campos (2008 apud BRASIL, 2013, p. 106-107) afirma que, embora houvesse vários movimentos sociais nos anos 70 e 80 buscando esta qualidade, encontravam-se ainda muito amarradas apenas às condições básicas por eles estabelecidas, já que os manifestantes, com seus rasos conhecimentos, não contemplavam a abrangência dos projetos que as instituições ofereciam. Nos anos 90, embasados na afirmação de que o país investia muitíssimo na educação, mas gastava muito mal, foi possível analisar os resultados da qualidade de ensino centrada apenas em tais termos, e que poderiam superar as desigualdades educacionais.

Outra concepção de qualidade é afirmada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), citada pelas DCNS (BRASIL, 2013, p. 107) que diz que: o que constitui a qualidade de educação é o respeito os direitos humanos, afirmado a partir de três concepções básicas que abrangem tal qualidade, são elas:

- **RELEVÂNCIA:** Relaciona as questões de aprendizagens significativas por meio das relações sociais e fatores subjetivos;
- **PERTINÊNCIA:** Embasa-se no âmbito de atender a diversas necessidades que o aluno possui, bem como sua capacidade e seus talentos;
- **EQUIDADE:** Apresenta de forma diferente o que é desigual, de forma a possibilitar a construção de aprendizagem.

A educação, vista como o carro chefe da economia de um país, necessita de recursos para, da melhor maneira possível, alcançar seus objetivos. E o Ensino Fundamental é que garante o perfil inclusivo da escola. No entanto, para que as políticas educacionais surtam efeito sobre a escola, é necessário garantir uma relação plena com as demais políticas públicas

em suas diversas áreas como saúde, habitação, dentre outras, pois todas essas áreas apresentam uma relação de interdependência, graças à qual é possível abrir novos caminhos para oportunidades.

Ainda em 2005, a Lei n. 11.114 determinou a obrigatoriedade de que as crianças fossem matriculadas aos seis anos, porém com a antecipação da escolaridade do Ensino Fundamental que passa a ser de oito anos, reduzindo assim a conclusão do mesmo para um ano.

Já em 2006, no dia 06 de fevereiro a Lei n. 11.274 modifica a LDB, estabelecendo a atual constituição do Ensino Fundamental, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/96, ampliando a obrigatoriedade permanente para os nove anos, a partir de seis anos de idade, concedendo aos sistemas de ensino até o ano de 2009 para a nova mudança, para que em 2010 todos tenham se adequado. Refletiu, assim, a estrutura de ampliação ao acesso a educação, dos demais países e da América Latina, referente à incorporação das crianças com 07 anos.

Segundo o Ministério de Educação (MEC), a lei surge em um momento em que diversas organizações dos sistemas de ensino estaduais e municipais já planejavam o Ensino Fundamental com nove anos de permeância, visto que a legislação abria espaços para tal. Em conformidade com o documento, o Ministério da Educação desempenhou estudos e pesquisas nos Estados e Municípios brasileiros que já haviam aderido ao ensino fundamental com duração de nove anos por si próprios, o que colaborou com a construção dos documentos guiados pela política pública. Esses documentos apontam para a necessidade de debate e reformular o currículo tradicional da escola, dentro de um contexto de aperfeiçoamento pedagógico. Além do mais, salientam a relevância da ludicidade no trabalho com a criança de seis anos, admitindo a introdução das crianças de seis anos e ampliação do Ensino Fundamental.

O acesso ao Ensino Fundamental garante significativas melhores ao desenvolvimento da criança, que pode, a partir de então, desfrutar de um ensino voltado para alfabetização e o letramento, tendo as mesmas oportunidades de crescimento educacional e igualdade social. (BRASIL, 2013, p. 108-109).

5 A NOVA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A obrigatoriedade do Ensino Fundamental abrange toda a população escolar dos seis aos quatorze anos, com matrícula até 31 de março, após esta data a criança deve ser matriculada na Educação Infantil. Houve também uma mudança na carga horária escolar, que

foi estipulada em oitocentas horas de pleno trabalho efetivo, organizadas em pelo menos 200 dias letivos. (BRASIL, 2013, p. 109).

Em relação à matrícula obrigatória de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, ou na Pré-escola, Priscilla Kesley (2015), através de uma pesquisa realizada pela mesma, afirma que:

As resoluções estabelecem que a matrícula no Ensino Fundamental esteja condicionada à data de aniversário da criança: somente alunos com seis anos completos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula poderão cursar a etapa de ensino. Às demais crianças, entretanto, não são negadas o acesso à Educação, pois aqueles que completam seis anos depois de 1º de abril devem ser matriculados na Pré-escola, como aponta o documento. Norma idêntica se aplica às crianças que vão ingressar na Pré-escola. Nesse caso, devem ter quatro anos de idade completos até 31 de março. (KESLEY, 2015, p. 24).

No entanto, percebe-se que ao restringir a idade de integração escolar, houve debates com a finalidade de estabelecer qual etapa de ensino diz respeito às crianças com 06 anos de idade incompletos no período da matrícula escolar. Sem acordo, os órgãos administrativos, pais de alunos, organizações da sociedade, estabelecimentos de ensino e tribunais de justiça compreendiam o contexto cada um a sua maneira. Em meio ao desacordo de pais e das organizações de ensino, os processos judiciais referentes ao assunto tornaram-se recorrentes.

Diante desse cenário, as discussões em relações às diferentes etapas de ensino, quais sejam, Pré-escola e Ensino Fundamental se dá em um contexto de mudança determinando inúmeras discussões.

Em concordância com Callegari, Kesley (2015) explica que a preocupação fundamental de não adiantar a entrada na escola está ligado à preservação das circunstâncias para um desenvolvimento mais finalizado de todas as características da criança. “As famílias têm que entender que esse desenvolvimento se dá em um conjunto de potencialidades e não apenas de habilidades específicas, como ler e escrever”. “Permanecer na Pré-escola não ‘atrasa’ o aluno”. (CALLEGARI apud KESLEY, 2015).

6 O CURRÍCULO

Em face às grandes mudanças organizacionais que os referidos marcos normativos promovem, o Currículo também deve ser reorganizado. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB n 7º/2010 e resolução

CNE/CBE n 4º/2010) citada pelas DCN's (BRASIL, 2013, p. 112), o currículo se constitui pelas experiências educativas de socialização, promovidas pela comunidade escolar.

No que diz respeito ao conhecimento, são os conteúdos que a escola organiza, para a construção crítica, ética e política do aluno, possibilitando aprendizagens significativas que ele levará consigo para o resto de sua vida escolar.

No que se refere às instâncias que mantêm, organizam e norteiam o trabalho pedagógico, como o Ministério da Educação, as secretarias de educação e os autores dos livros didáticos, pode-se dizer que contribuem de maneira significativa para que trabalho escolar aconteça de maneira regular, organizando nos períodos e níveis de modalidades dos alunos, ilustrando os livros e criando questões retóricas, para que o mesmo venha desenvolver suas habilidades e abrindo um caminho de grandes oportunidades. Essas mudanças de organização dos conteúdos e transformação do conhecimento se chamam *transposição didática*.

Afirma-se também que, na escola, como instituição que forma a criança para a sociedade, os conteúdos que são reformulados didaticamente passam a ter um valor moral e social. Ou seja, ela agrega ao seu currículo conteúdos que estão relacionados ao contexto social, tornando assim a aprendizagem muito mais significativa, pois quando a criança aprende algo na escola, e constata a relação do conteúdo aprendido com a realidade social, ela compreende estes valores e aplica à sua vida em comunidade. Por exemplo: se a criança aprende que deve cuidar do meio ambiente, automaticamente quando ela vê alguém jogando papel no chão, ela reage de maneira a repreender quem fez e joga o lixo na lixeira.

Assim, o conhecimento produz um duplo significado, “desenvolver as habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade.” (BRASIL, 2013, p. 112).

A Escola, frequentemente, constitui-se como a única oportunidade de conhecimento básico para uma grande parte da população e o Ensino Fundamental tem, como principal objetivo, como já foi citado, possibilitar aos educandos maiores oportunidades e acessibilidade social. Michael Young (2007), citado pelas DCN's (BRASIL, 2013, p. 113), caracteriza como *poderosa* a construção do conhecimento ofertada pelo Ensino Fundamental às crianças, adolescentes, jovens e adultos,. É na escola, e não em casa ou no seio da família, que estas oportunidades lhes são adquiridas. A escola deve, portanto, buscar agregar os diversos grupos sociais procurando as estratégias e recursos necessários que garantem a construção e desenvolvimento cognitivo.

7 A BASE NACIONAL COMUM E A PARTE DIVERSIFICADA: UM CAMINHO DE NOVAS OPORTUNIDADES

O Ensino Fundamental possui um currículo elaborado especialmente para possibilitar o desenvolvimento escolar. O mesmo é articulado em: Base Nacional Comum e Parte Diversificada.

Ambos podem ser entendidos como um todo e não como grupos separados, pois proporcionam uma hegemonia dos interesses da formação de todo cidadão.

Com o objetivo de divulgar os valores de interesse social e a ordem democrática, os conhecimentos que abrangem a Base Nacional Comum afirmam a união das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distritos, Municípios e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ou seja, ela assegura o pleno interesse destes projetos, que é a formação do cidadão.

Já os conteúdos curriculares são constituídos pelas escolas de modo a qualificar o mesmo, possibilitando uma igualdade em face às muitas realidades sociais, este currículo irá garantir oportunidades melhores a todos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), os saberes se constituem através da Base Nacional Comum e os que correspondem à parte diversificada são originalizados pelas disciplinas de cunho específico:

Os conteúdos que compõem a Base Nacional Comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (BRASIL, 2013, p. 113-114).

Ainda com as DCNs, os conteúdos sistematizados do currículo são chamados de componentes, que se articulam com as respectivas áreas de conhecimento.

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do Currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. (BRASIL, 2013, p. 114).

A nova organização deste documento de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases citada pelas DCNs (BRASIL, 2013, p. 114) deve abordar em seu currículo:

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (BRASIL, 2013, p. 114).

Tais elementos são assim organizados relacionados às suas áreas de conhecimento:

a) Linguagem:

- Língua Portuguesa;
- Língua Materna, para a população indígena;
- Língua Estrangeira Moderna;
- Arte;
- Educação Física.

b) Matemática:

- Ciências da Natureza;
- Ciências Humanas.

c) História;

d) Geografia;

e) Ensino Religioso.

Embora o Ensino Fundamental deva ser ministrado em português, a (Constituição Federal, art. 210, §2º, e art. 32, §3º da LDB) citada pelas DCNS, (BRASIL, 2013, p. 114) assegura o ensino da língua materna das comunidades indígenas.

Já o ensino de História abordará o importante papel da construção da história do Brasil, dos Índios, dos europeus, dos africanos (art. 26, §4º da LDB) citados pelas DCN's, (BRASIL, 2013, p.114) alterada pela lei 11.645/2008, que estipula a obrigatoriedade do ensino com a temática (História e a cultura Afro-Brasileira e Indígena) bem como, com as contribuições que estas culturas trouxeram para a formação e solidificação da cultura brasileira.

A música se refere à Arte como componente curricular e também está ligada às manifestações de teatro e às danças.

A Educação Física corresponde ao PPP da escola de uso facultativo ao aluno previsto em lei.

O Ensino Religioso compõe a formação básica do educando proporcionando assim a pluralidade cultural e religiosa do país respeitando a todas as denominações.

8 FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, assim como a integração de crianças com seis anos de idade, trouxe algumas **implicações pedagógicas e metodológicas sobre a nova escola deste sistema**. Um novo público solicita reflexões sobre o papel, objetivos e probabilidade da escola nesta modalidade introdutória de atendimento, no que diz respeito tanto à **formação inicial como à continuada de professores** e da **direção escolar**.

Além disso, é necessário que, de acordo com Tardif citado por Campos (2009, p. 23), o professor, para se constituir professor, tenha, em sua formação, quatro saberes que são fundamentais no processo de formação continuada são eles:

- a) saberes disciplinares: se referem às matérias que o professor ministrará. Embora os mesmos se identifiquem com uma, não devem se ater somente a esta, pois sua formação lhe possibilita a habilidade de ministrar todas as disciplinas, é necessário que o docente tenha pelo menos uma base de todas as disciplinas contando com o auxílio da subjetividade que o mesmo adquiriu;
- b) Saberes curriculares: estes saberes correspondem aos programas do currículo e do PPP da escola, desta forma o professor poderá trabalhar e desenvolver metodologias que compreendam os objetivos da escola;
- c) Saberes pedagógicos: é a própria prática estão embasados nas diversas teorias que o docente adquiriu durante sua formação são elas que irão subsidiar a própria prática, garantindo, assim, o bom desenvolvimento do aluno;
- d) Saberes experienciais: dizem respeito às subjetividades do professor, ou seja, as experiências de vida que estarão relacionadas aos conteúdos que o professor irá ministrar.

Tais saberes constituem a própria prática e contribuem de forma significativa para a formação docente.

Esta nova estrutura de organização é de grande importância, pois incluir as crianças de seis anos no ensino fundamental, sem criar estratégias que atendam às suas necessidades e que promovam a duração e aprendizado dos discentes, pode significar uma afronta à infância. É preciso também que os educadores conheçam a criança de seis anos, para que saiba atender seus aspectos psicológicos, motores, cognitivos e sociais, necessitando para isto, de uma boa formação voltada a esta finalidade.

Para isso, faz-se necessário reorganizar toda a escola, as formas de gerenciar a escola, os ambientes, os espaços físicos, os materiais, os tempos, os conteúdos para serem trabalhados, as metodologias, os objetivos e o planejamento para que atendam às necessidades educacionais e direitos das crianças de seis anos, assim como as crianças que já estavam no ensino.

Portanto a formação continuada do docente possibilita a sua capacitação pedagógica bem como subsidiar o trabalho criando novas estratégias de ensino.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, torna-se evidente que as transformações ocorridas dentro da estrutura organizacional do Ensino Fundamental, possibilitaram melhorias significativas nos documentos curriculares e em sua estrutura de ensino.

Estes foram os resultados de inúmeras mudanças promovidas pelas Leis, visando uma melhoria na qualidade de ensino e ampliando as oportunidades igualitárias para os alunos, através de um trabalho coletivo, reuniões e congressos que discutem os projetos educativos de qualidade.

Portanto, para garantir uma educação de ensino e aprendizagem, é necessário a superação das próprias dificuldades dos discentes, aprimorando e desenvolvendo projetos que contemplem a escola e especialmente o seu alunado.

REFERÊNCIAS

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

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERRARESI, Paula Daniela. **Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?** 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3779.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FERRARESI, Paula Danielle; PINTO, José Marcelino de Rezende. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: uma conquista de direitos para as crianças? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-3779.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

GIL, Márcia. **Ensino Fundamental em nove anos: conhecimentos pedagógicos**. 2015. 11min26s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E3shGh3Lpzk>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

KESLEY, Priscila. **Maioria das capitais adota corte etário de matrícula em 31 de março**. 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/34587/maioria-das-capitais-adota-corte-etario-de-matricula-em-31-de-marco/>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

LOPES, Noêmia. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PLANETA educação. 2006. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=815.2007>>. Acesso em: 16 jun. 2018.