



Revista
Academic Research

FAP

Revista Semestral – Volume 1, Nº 3, janeiro / junho 2016

11
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

Adelson Cheibel Simões
Joana Elisa Röwer

COMITÊ DE REDAÇÃO

Raimunda Nonata Fortes Braga
Cleane de Jesus Costa

SECRETÁRIA

Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Profª. Esp. Ana Carolinne de Oliveira Lima - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – INTA

Profº. 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

Profº. 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. Ledany Marinho Velozo - FAP

Especialista em Leitura e formação de leitores – UFMA/MA

Profº. 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

Profº. Dr. Régis 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

Ledany Marinho Velozo

FAP Academic Research /Faculdade do Baixo Parnaíba.-
Chapadinha-Ma, v.1, n. 3, jan./jul.2016.

Semestral

ISSN:2446-8312

1. Educação superior - Periódicos I. Título.

SUMÁRIO/CONTENTS

EDITORIAL	04
A família no contexto escolar: a relação família-escola na rede pública e privada de ensino	06
Anna Paula Vieira Silva	
Conceição de Maria Carvalho da Cunha	
Evaldirene Ribeiro da Silva	
Lorenilde Brandão Sousa Portela	
Maria de Jesus Anjos da Costa	
Maria Deusamar Barbosa Souza	
Rosimar dos Santos Nascimento	
Sandrelle de Sousa Pereira	
A formação de educadores na área quilombola	31
Eliamara Santos de Sousa	
Francinalda Araújo e Silva	
João Lima Almeida	
Juvenal Neres de Sousa	
Maria Evaneide Braulino	
Maria José Lisboa de Santana	
Sebastião Silva Pereira	
Formação continuada: o gestor em foco	55
Cleane de Jesus Costa	
Eunice Rodrigues Silva	
Fabiana da Silva Sousa	
Iracélia Lima de Araújo	
Josilene Mendes Souza	
José Ribamar da Silva	
Luzineth de Sales Farias Monteles	
Jogos e brincadeiras na vivência lúdica das práticas educativas	88
Aristéia Mariane Kayser	
Marco Aurélio da Silva	
Raimunda Nonata Fortes Braga	
Os desafios da formação e as mudanças na estrutura de pensamento: uma leitura contemporânea da educação	101
Adelson Cheibel Simões	

EDITORIAL

O novo, a cada dia, tem se tornado motivo de debates e pesquisas no meio científico. O homem tem experienciado, de maneira concreta, o qual difícil é estar incluído em uma sociedade em que a fugacidade das informações é recorrente e que estar atualizado com aquilo que há de mais relevante para o momento exige deste sujeito uma imersão no mundo científico.

Quando estamos diante de uma grande descoberta significa dizer que esta tornou-se possível graças à persistência de uma mente humana inconformada e incansável. Dessa forma, compreende-se que o indivíduo, à medida que o tempo passa, assumiu o papel de um pesquisador nato, que vive em busca da inovação e de torná-la necessária na sociedade.

Para estarmos em contato com a ciência não é necessário nos isolarmos em um laboratório, tendo em vista que o universo da pesquisa é gigantesco, vai muito além do que se imagina.

Aquilo que é científico está ao nosso lado, em nosso ambiente de trabalho, dentro de nossas casas, mas é necessário aguçarmos os nossos olhos para que possamos perceber a sua existência. Assim, compreende-se que o Ensino Superior, através de seus fazeres, nos dá subsídios para que possamos nos tornar capazes de experienciarmos a pesquisa de maneira consistente, coerente, ética. É isso que dá movimento ao universo acadêmico e fazer parte desta celeuma é estar diretamente ligado ao que há de mais novo no mundo científico, e é nesse bojo que o Conselho Editorial da **Revista FAP Academic Research** tem a satisfação de apresentar à comunidade acadêmica e à comunidade em geral o primeiro número do ano de 2016. A revista apresenta trabalhos de pesquisa com temas relacionados à educação, abrangendo desde a docência, gestão escolar à instituição familiar.

A experiência em associar teoria e prática foi o ingrediente que compôs as pesquisas apresentadas nesta edição, haja vista que estas são frutos de atividades desenvolvidas pela estrutura curricular dos cursos oferecidos pela FAP.

Os temas discutidos pelos artigos abrangem temas relacionados à realidade da educação vigente, como: a importância da família no contexto escolar; reflexões da formação dos educadores que trabalham nas áreas quilombolas a partir de sua própria realidade; reflexões sobre a formação continuada de gestores escolares do município de Chapadinha – MA; apresentação de jogos e brincadeiras como recursos essenciais para a promoção de

crianças de forma positiva e prazerosa; busca pelo desvendamento em relação ao que tem acontecido de diferente no que se refere à aprendizagem de alunos nos dias atuais.

Desejamos que a leitura dos artigos que compõem o 3º número da **Revista FAP Academic Research da FAP** desperte em seus leitores a curiosidade e a motivação pela busca de respostas para as mais diversas inquietações e que elas possam elucidar os fenômenos sociais e culturais que perpassam a coletividade humana.

Comissão Editorial

A FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR: a relação família-escola na rede pública e privada de ensino

Anna Paula Vieira Silva¹
Conceição de Maria Carvalho da Cunha²
Evaldirene Ribeiro da Silva³
Lorenilde Brandão Sousa Portela⁴
Maria de Jesus Anjos da Costa⁵
Maria Deusamar Barbosa Souza⁶
Rosimar dos Santos Nascimento⁷
Sandrelle de Sousa Pereira⁸

RESUMO: Este artigo aborda questões a respeito da família no contexto escolar, a função da escola, o papel da família e as responsabilidades destas instituições frente às leis do país. Foram pesquisados os reais motivos que vêm dificultando a relação da família com a instituição escolar. O estudo em pauta tem como objetivo geral analisar de que maneira ocorre a relação entre família e escola das redes públicas e privadas de ensino. Os objetivos específicos estavam direcionados a entender de que maneira se dá a relação da escola com a família na visão dos pais, gestores e professores; refletir sobre o envolvimento da família junto às atividades pedagógicas de seus filhos, bem como a parceria dessas duas instituições em prol da aprendizagem dos alunos. Adotou-se como metodologia de pesquisa a coleta de informações a partir de bibliografias pertinentes à temática em estudo e pesquisa de campo em escolas da rede de ensino público municipal e privado e aplicação de questionário junto aos sujeitos com itens relacionados à temática. Conforme a investigação que fora realizada percebeu-se que cabe à instituição escolar procurar alternativas que atraia a participação da família na escola no intuito de incentiva-las a partilharem, juntas, de suas responsabilidades, que é preparar o sujeito para a vida social.

Palavras-chave: Família. Parceria. Escola.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: annavieira25@hotmail.com

² Orientadora, Pedagoga, Especialista em Docência do Ensino Superior. E-mail: conceicaoocunha01@hotmail.com

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

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: lorenildedeneziasfilipe@hotmail.com

⁵ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: mariadeusamar48@hotmail.com

⁶ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: mariadejesusanjos05@hotmail.com

⁷ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: rosimarsantos38@hotmail.com

⁸ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: sandrellesousa@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O estudo em pauta tem a finalidade de analisar como ocorre a relação entre família e escola da rede de ensino público municipal e privado. Para responder a esta indagação, realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico e de campo por meio de aplicação de questionários junto aos envolvidos no processo educacional. A pesquisa empreendida está embasada nas teorias de autores como: Szysmanski (2001), Luck (2002), Gentile (2006), entre outros.

Pesquisou-se sobre o papel da escola e da família na formação educacional do indivíduo. Investigou-se, também, sobre as responsabilidades dessas duas instituições diante das leis vigentes e ainda sobre a integração da família na elaboração do projeto político-pedagógico.

Compreende-se que a relação família e escola enfrenta, diariamente, desafios de naturezas diversas no que se refere às responsabilidades de cada entidade. Embora ambas as instituições tenham conhecimento sobre os seus papéis ainda existe, de certa forma, um distanciamento entre elas. E, com base nessa constatação, buscou-se pesquisar a temática em discussão.

Espera-se, através desta pesquisa, contribuir com as escolas pesquisadas no sentido de elas refletirem suas ações e poderem melhorar suas relações para que ocorra, de fato, a aprendizagem dos alunos de maneira mais eficiente.

Sabe-se que a educação sempre esteve presente na sociedade em que a escola e a família exercem funções essenciais na transmissão dos saberes. Contudo, existem várias provocações em relação aos encargos que cada instituição possui no fazer pedagógico.

Nesse sentido, por se acreditar que a colaboração da família influencia positivamente para o bom desempenho dos alunos, questiona-se: o que a escola precisa fazer para que a família participe mais ativamente das atividades escolares de seus filhos? Diante disso, para atingir o propósito do estudo em tela, inicialmente analisou-se as diversas literaturas referentes à participação da família no contexto escolar e, por fim, realizou-se as análises acerca dos instrumentos coletados nas escolas investigadas.

2 A FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Compreende-se que a participação da família nas atividades escolares de seus filhos é de fundamental importância para o bom desenvolvimento do aluno, tendo em vista que a partir do momento que a família acompanha seus filhos nas atividades pedagógicas e se mostra preocupada com a aprendizagem da criança esta se sente valorizada e também importante na vida de sua família. A participação dos pais no contexto escolar tem se instituído em uma progressiva cobrança frente à necessidade de decisão e, conseqüentemente, de solução de problemas relacionados à aprendizagem do educando.

Para Dessen e Polonia (2016a), a instituição familiar e a escolar são duas entidades essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos operando como agentes ou inibidoras do seu desenvolvimento físico, emotivo, intelectual e social. “As famílias devem contribuir para a socialização dos filhos em relação aos valores socialmente constituídos”. (SALVADOR, 1999, p. 158).

Assim, a família, em particular, é responsável por transmitir aos filhos múltiplos saberes estabelecidos em sua conjuntura, enquanto que a escola é encarregada de sistematizar esses conhecimentos construídos e trazidos pelos educandos. Ambas as entidades precisam manter um bom relacionamento, considerando que a escola e a família quando cooperam uma com a outra, o resultado escolar do aluno é mais satisfatório.

Salvador (1999, p. 159) enfatiza que:

As famílias deverão dar suporte à evolução das crianças, controlá-las e ajudá-las no processo de escolarização e de instrução progressiva em outros âmbitos e instituições sociais. É uma função de ajuda que se deduz no próprio contexto familiar, mas que alcança também, como suporte, os outros contextos de socialização das crianças.

Nesse contexto, a família precisa auxiliar seus filhos nas questões que contribuem, de modo significativo, para o seu pleno desenvolvimento, considerando que, por meio da transmissão de valores e ensinamentos familiares, o sujeito constrói sua própria personalidade, sendo primordialmente a família a principal responsável por essa formação. No ambiente familiar o indivíduo adquire a maior parte de suas experiências e opiniões que, como consequência, influenciarão em seu comportamento na escola e na sociedade como um todo.

Segundo Freire (2005), a escola, então, precisa considerar os saberes e valores que os alunos possuem, articulando a participação da família nas atividades desenvolvidas no

contexto escolar por meio do diálogo com os pais e permitindo-lhes, ainda, adquirir conhecimento como pessoas interessadas em ampliar e aperfeiçoar sua visão de mundo em busca da transformação social.

A família e a escola necessitam estar em sintonia para que ambas possam contribuir de forma significativa em relação ao ensino-aprendizagem, uma vez que a escola é um dos principais lugares onde a aprendizagem se realiza. A escola viabiliza a construção de conhecimentos que permitem às pessoas participarem da sociedade de modo mais qualificado, para isso, há a necessidade de um envolvimento mais profundo de todos os trabalhadores da educação, como também da família, na melhoria da qualidade do ensino no sentido de proporcionar condições favoráveis que levem ao desenvolvimento cognitivo (BRITO; FREITAS, 2016).

Nesse enfoque, a ação educativa do sujeito é iniciada no contexto familiar ambiente em que se desenvolvem as afeições, ao obter as lições elementares de socialização, constituindo as bases que formarão sua identidade. Desse modo, a instituição escolar precisará conhecer seu mundo social e ampliar esse entendimento, considerando que o ambiente escolar é lugar para desenvolver uma aprendizagem necessária ao exercício da cidadania. Vale ressaltar que quando se trata da formação do sujeito para o exercício da cidadania esta prática requer que a ação pedagógica seja voltada para a compreensão do meio social em que o aluno está inserido, bem como a consciência de seus direitos como cidadão e responsabilidades não somente no que se refere à escola, mas também do contexto familiar.

Dessen e Polonia (2016a, p. 22) ressaltam que:

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Portanto, evidencia-se que o trabalho da escola em parceria com a família traz bons resultados de aprendizagem para o aluno.

Por isso, tanto a instituição escolar quanto a familiar respondem pela formação do indivíduo, pela sua constituição como pessoa. Assim, ambas as instituições precisam ter um bom relacionamento, precisam estar informadas sobre o que ocorre no contexto de cada uma, principalmente em se tratando do desenvolvimento do aluno. A escola e a família precisam ser parceiras uma da outra. Para Reis (2007, p. 6):

É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. A participação da família deve se firmar no auxílio à atuação pedagógica escolar, ou seja, uma continuidade de coerência entre as atuações da escola e da família. Os pais devem acolher os filhos e ajudá-los, não apenas nas tarefas escolares, mas de toda vida. É preciso abrir o coração.

Nesse sentido, é preciso que haja entre a família e a escola uma relação dialógica. A escola precisa manter a família informada sobre o que ocorre em seu espaço, a fim de que

esta se sinta envolvida com o fazer pedagógico de seus filhos. É necessário também que esta auxilie seus filhos não apenas em relação às questões escolares, mas em seu pleno desenvolvimento, isto é, com todos os elementos necessários à sua formação humana.

Segundo Szymanski (2001), escola e família têm um ponto em comum, haja vista que as referidas instituições têm a finalidade e a responsabilidade de preparar o indivíduo para atuar no meio social de modo que estes ensinamentos repassados por elas sejam adequados à sua formação futura. De acordo com Dessen e Polonia (2016a).

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão [...]. Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Assim, tanto a escola quanto a família têm o mesmo objetivo: conseguir meios eficientes que promovam o desenvolvimento das crianças em seus múltiplos aspectos com a finalidade de alcançar o sucesso escolar, considerando que as escolas, que criaram meios de mudar as atitudes das famílias dos educandos e transformá-las em suas colaboradoras, atingiram um patamar mais elevado com relação ao sucesso da aprendizagem escolar.

Szymanski (2001) destaca que as entidades familiares e escolares formam o sujeito desde o seu nascimento e grande parte do que ele compreende se deve à maneira como ambas as instituições o educaram. Os desejos e emoções, comportamentos bons ou perversos, são decorrentes, em parte, do que se aprende na vivência desses grupos sociais.

2.1 Função social da escola

A instituição escolar tem especialmente o dever de educar bem, trabalhando os saberes exclusivos de disciplinas de conhecimentos selecionados por ela como necessários para a educação das futuras gerações. Os conhecimentos matemáticos, por exemplo, nenhum contexto familiar tem o dever de ensinar, mas também o docente não é obrigado a oferecer “amor maternal” para os estudantes, ainda que entre alunos e professor precise haver uma relação harmoniosa. Conforme Castro e Regattieri (2009, p. 41):

É preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente

da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias. É nesse sentido que a interação com famílias para conhecimento mútuo destaca-se como uma estratégia importante de planejamento escolar e educacional.

Nessa perspectiva, é de suma importância que a entidade escolar tenha uma relação afetiva com a família dos educandos, para que, de fato, compreenda suas dificuldades e limitações. Portanto, cabe à escola realizar ações que integrem a família em suas atuações e discutir com ela suas decisões, considerando que sua principal função é almejar a aprendizagem de seus alunos, tendo em vista que para se tenha um resultado satisfatório é necessário que a escola mantenha com a família uma relação agradável, de parceria.

A escola, como um estabelecimento que promove educação coletiva, podendo ser da rede pública ou privada, tem uma importância fundamental não só na preservação do legado humano, aperfeiçoando as faculdades do saber, mas também na inserção dos novos membros à sociedade em constante e profundas mudanças estruturais e culturais. Para Dessen e Polonia (2016a).

A escola emerge, portanto, como uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade [...] Como um microsistema da sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Por isso, o âmbito escolar desenvolve um importante papel na edificação do conhecimento dos alunos, a partir disso, fica evidente o valor do espaço planejado de maneira lógica, a fim de atender às demandas e necessidades de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Conforme Libâneo (2002, p.49), “[...] a escola continua sendo uma instância de promoção de auto-reflexão e do desenvolvimento das capacidades intelectuais e operativas necessárias à formação da razão crítica”.

E, embora em meio a tantas transformações e encontrando dificuldades em acompanhar as mudanças ocorridas tanto na sociedade em geral e, especialmente, na família, a escola não pode se abster de seu papel principal: preparar os educandos para a sociedade contemporânea que, inevitavelmente, exige uma nova mentalidade e sociabilidade frente às novas exigências impostas. É função da escola contribuir para o desenvolvimento humano. Sendo assim,

Szymanski (2001, p.90) destaca que: “A escola tem um papel preponderante na contribuição do sujeito, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto na constituição da identidade, além de sua inscrição futura na sociedade”.

Portanto, a escola é o agente principal no aperfeiçoamento das competências humanas, tendo como papel social democratizar conhecimentos e formar cidadãos críticos e participativos. Por extensão, a escola, como espaço, essencialmente formador, precisa ter como ação educativa sistemática a adoção de um espaço tranquilo e afetuoso para todos que ali se encontrarem. Ou seja, um local que transmita segurança e que disponha de condições saudáveis para que os educandos tenham uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a instituição escolar deve possibilitar aos educandos condições necessárias para que todos participem, de maneira igualitária, na ação educacional com as mesmas oportunidades de aprendizagem. Conforme Oliveira (2005, p.52).

Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles em dificuldades de superação de atitudes egoístas; implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação. Inclui, para cada criança, poder se expressar e respeitar a expressão do outro em relação a sentimentos, ideias, costumes, preferências, ser aceita em suas características físicas e morais.

Nessa perspectiva, o processo educativo consiste em possibilitar condições de solidariedade, companheirismo, colaboração e respeito ao outro e a si mesmo. Compreende-se esses valores como princípios para a vivência no ambiente escolar. A instituição não deve funcionar somente para atender às exigências legais, mas precisa ser um espaço educativo que permita ao aluno argumentar, defender suas opiniões, apoiadas em princípios éticos, respeitando as diferenças de ser e pensar de cada um e também os direitos e deveres de cada indivíduo.

Em síntese, as escolas brasileiras, para exercerem a função social, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros, da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo (BRASIL, 2001, p.48).

É no contexto escolar que o aluno vivencia situações diferenciadas que contribuem para o aprendizado, para comunicar-se de maneira inteligente com os sujeitos de sua comunidade, respeitar e ser respeitado, ter consciência de seus direitos e deveres. Assim, faz-se necessário que haja um vínculo da escola com as questões sociais. A instituição escolar precisa cumprir o seu papel de evidenciar um olhar crítico na perspectiva da transformação social.

2.2 Função da família

A função da família na sociedade é fundamental por ser o primeiro grupo social formador de todo indivíduo, por isso é imprescindível o seu vínculo com a escola pela possibilidade de desenvolver coerentemente na criança mais relações de sociabilização e aprendizado.

De acordo com a Constituição Federal (CF/1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a família tem total responsabilidade em educar seus filhos. Segundo as determinações legais, cabe à família matricular seus filhos em instituições escolares, podendo acarretar em punições sérias, caso não seja cumprido o que estabelece as normas vigentes. Além disso, compete à família ainda o papel de proteger seus membros e transmitir sua cultura e seus costumes aos seus descendentes (SALVADOR, 1999).

Dessa forma:

As famílias devem oferecer cuidados e proteção às crianças, garantindo-lhes subsistência em condições dignas. Quando, seja qual for a razão, essa função não pode ser cumprida, existem nas sociedades desenvolvidas mecanismos de intervenção, desde os serviços de suporte e de assistência social até as intervenções mais drásticas, que podem deter a custódia dos filhos se os pais não podem garantir sua integridade física e psíquica (SALVADOR, 1999, p. 158).

É responsabilidade dos grupos familiares protegerem seus filhos, assegurar seu sustento e oferecer o melhor de si para eles. Quando seus filhos, por alguma razão, não recebem esse tratamento adequado, alguns órgãos legais são forçados a adotar as providências cabíveis, com a intenção de oferecer aos seus filhos condições de vida mais adequadas.

Ainda segundo Salvador (1999, p. 158):

As famílias devem contribuir para a socialização dos filhos em relação aos valores socialmente constituídos. Essa função é a base da consideração que diversos autores, na filosofia e na psicologia, fazem da família como uma instituição conservadora e reprodutora da ordem social dominante.

A família, por ser a primeira entidade social da criança, é também a principal responsável em interceder sobre os modelos de valores referentes à formação do indivíduo, instruindo-lhe sobre os costumes culturais e ainda acerca de sua conduta na sociedade.

A importância e a influência da família como agente educativo é inquestionável. Por exemplo, o estabelecimento de um vínculo afetivo saudável entre os pais e seus

filhos pode desencadear o desenvolvimento de padrões interacionais positivos e de repertórios salutares para enfrentar as situações cotidianas, o que permite um ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes em que ele participa [...], incluindo a própria escola. Por outro lado, filhos cujos pais experienciam frequentemente situações de estresse, ansiedade e medo têm dificuldades em interagir com outras pessoas e exibem um repertório de comportamentos limitado para lidar com o seu ambiente (DESSEN; POLONIA, 2016b).

A família, inquestionavelmente, é um importante contexto de desenvolvimento. No âmbito familiar, o sujeito desenvolve suas relações afetivas, sociais e intelectuais, pois é nesse contexto que o sujeito aprende a maior parte de seus conhecimentos. Portanto, a família é a base de todo conhecimento adquirido pelo sujeito tanto no aspecto individual quanto coletivo.

3 FAMÍLIA E ESCOLA NO CUMPRIMENTO DAS LEIS

A Constituição Federal de 1988 foi pioneira ao abordar os direitos das crianças, bem como a responsabilidade da família quanto aos direitos de seus descendentes. Destaca-se em seu artigo 205 que:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012, p. 117).

Nesse sentido, se a instrução escolar é direito de todos os sujeitos e responsabilidade do sistema educacional e familiar, evidencia-se que a entidade familiar precisa obrigatoriamente cumprir o que estabelece a lei, ou seja, matricular e acompanhar seus filhos constantemente em seu processo educacional.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº. 9394/96, os profissionais de Educação, assim como também a família, são responsáveis pela aprendizagem dos sujeitos. Conforme o artigo 2º da Lei Diretrizes e Bases (LDB):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013, p.9).

Nesse contexto, o artigo 2º aponta visivelmente que a família tem obrigação quanto à educação de seus filhos. A Lei Diretrizes Bases (LDB) ainda estabelece em seus artigos 12, 13 e 14 que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) **VI** – articular-se com as famílias e a

comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (...) **Art. 13.** Os docentes incumbir-se-ão de: (...) **VI** – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. **Art. 14.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (...) **II** – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2013, p. 28).

Conforme a Lei Diretrizes e Bases (LDB), em seus artigos 12, 13 e 14, é incumbência das escolas cultivarem com as famílias de seus educandos uma relação bem próxima, considerando que quando escola e família agem em parceria, compartilhando as ações pedagógicas, facilita a aprendizagem dos alunos. Portanto, é de suma importância que a instituição escolar promova encontros constantes com a família, agencie também a eleição do conselho de maneira democrática, com a finalidade de permitir a todos os membros envolvidos no seguimento escolar a liberdade de expressão e participação em todas as atividades realizadas pela instituição escolar, respeitando, inegavelmente, o pensamento crítico dos envolvidos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus artigos 22, 53 e 55, estabelece que:

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

III – direito de organização e participação em entidades estudantis;

IV – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 2010, p.20).

De acordo com as normas supracitadas, é papel da família não somente oferecer aos seus filhos o alimento, é preciso também garantir escolaridade a eles, tendo em vista seu desenvolvimento integral.

Com relação à entidade escolar, é seu dever proporcionar um ensino de qualidade que promova o pleno desenvolvimento do sujeito, por meio de ações pedagógicas adequadas às suas reais demandas, tendo como centralidade nesse processo a necessidade de prepará-lo para participar do meio social de maneira crítica.

É papel da escola, além de assegurar o acesso dos alunos ao conhecimento, criar condições efetivas que os estimulem a aprender e permanecer na escola até completarem sua escolaridade, pois não basta apenas o acesso do aluno no ambiente escolar, é necessário que este permaneça, e realmente aprenda os saberes essenciais à sua formação como cidadão. É preciso também que a escola adote em seu contexto práticas de respeito às diferenças e ritmos de aprendizagem de cada educando, e relacione os conteúdos programáticos aos conhecimentos construídos socialmente pelos alunos.

A busca de harmonia entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tenha como foco a formação do ser humano em meio à sociedade na qual está inserido. Além disso, a escola também exerce uma função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos para que família e escola, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral da criança. Uma relação baseada na divisão do trabalho de educação de crianças envolvendo expectativas recíprocas.

Pode-se afirmar que tanto a família como a escola são fundamentais para o processo educativo do indivíduo. A importância da presença da família no contexto escolar é reconhecida explicitamente por meio da LDB, que, de acordo com o seu artigo 1º, afirma:

Que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2013, p.25).

Apesar de a legislação ser taxativa no sentido de incluir a família no contexto escolar, percebe-se ainda que existe uma carência significativa no sistema educativo para atingir tal condição. Como ambas buscam atingir os mesmos objetivos, é fundamental que escola e família superem as dificuldades e conflitos e busquem os mesmos ideais.

Desse modo, é imperioso que a escola esteja se relacionando com a família, tendo em vista que estas serão essenciais para o desempenho escolar do aluno. Nesse sentido, a relação da família com a escola deverá aproveitar os benefícios dessa união para, assim, conduzir a aprendizagem e formação da criança.

4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: um elo entre família e escola

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que promove e constitui as ações escolares, sendo intermediário de deliberações, guia das atividades e diagnóstico dos seus efeitos e impactos. Também se organiza em uma representação do conhecimento

histórico construído num registro que possibilita à instituição escolar analisar a sua intencionalidade e sua memória (LONGHI; BENTO, 2016).

Ainda, de acordo com Longhi e Bento (2016), o Projeto Político-Pedagógico orienta o trabalho escolar guiando as atividades pedagógicas para o futuro almejado com base na realidade vivenciada. É um projeto que conjectura ações a serem executadas em um determinado período de tempo, interferindo diretamente na ação educativa diária. As atividades refletidas no planejamento buscam incluir desde os conteúdos, ponderação e desempenhos até as relações que se constituem dentro tanto na comunidade interna como externa da instituição escolar.

Para Veiga (2002, p. 12):

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Nesse contexto, o projeto busca um direcionamento, um sentido. É um processo que tem uma intencionalidade objetiva, com uma direção explícita, com um acordo realizado coletivamente. Assim, todo projeto pedagógico da instituição escolar é, também, uma proposta política por está intensa e coerentemente articulada às questões sociais em conveniência com os interesses reais da maior parte da comunidade interna e externa da escola. É político por se tratar do ajuste e dever para com a formação do sujeito para viver em sociedade.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o PPP de uma entidade escolar é o alicerce essencial das práticas educativas, uma vez que nele contém as informações e conhecimentos das atividades planejadas. Por isso, não se deve lançar a provocação de elaborá-lo sem integrar a família dos alunos, nem tão pouco permanecer nas ações irrefletidas do cotidiano, é preciso tratar de todas as questões relevantes para melhor atender seus alunos. Para tanto, a gestão escolar, juntamente com os professores, funcionários e pais de alunos precisam estar compromissados com a ação educativa.

De acordo com Longhi e Bento (2016):

Para o Projeto Político-Pedagógico realmente ser um direito e um dever, todos os envolvidos nesse processo precisam estar cientes de que fazem parte dele, acreditando na sua importância, para não ser somente um documento, e sim ser utilizado como norteador para um trabalho pedagógico desenvolvido coerentemente entre teoria e prática.

Quando autores como Saviani, que ressalta a extensão política e Veiga, a grandeza pedagógica, vale destacar que esses dois aspectos fazem parte da mesma proposta que têm em vista a entidade escolar como espaço de formação do indivíduo. Portanto, cabe à escola trabalhar todas as práticas e ações cogentes e delineadas para que o indivíduo possa ser ativo, autônomo e ciente de suas próprias atitudes no meio social.

Ainda, segundo Longhi e Bento (2016):

Quanto mais ampla for a participação de diferentes agentes no processo de construção do projeto, mais ampla pode se tornar essa autonomia. [...] não compete à equipe diretiva assumir o papel de guardião do projeto, e em especial do cumprimento da programação. Isto é tarefa de todos.

O PPP abrange em sua elaboração todos os seguimentos envolvidos na educação dos alunos. Todos precisam estar cientes das finalidades a serem alcançadas e determinadas a trabalhar para executá-las. Nesse sentido, pode-se dizer que a entidade escolar tem em vista uma participação democrática dentro do seu contexto, uma vez que quando abrange todo o grupo, ela se torna, de fato, uma instituição plural que procura a inclusão de todos aqueles que nela se encontram.

Promover a participação dos alunos significa atestar para eles sua importância, bem como mostrar que a escola se preocupa com eles e deseja assumir a responsabilidade de buscar caminhos que possibilitem transformar a realidade em que vivem. A participação da família nas discussões possibilita à escola compreender e reconhecer mais profundamente a realidade de seus alunos. A escola é uma parceira na educação das crianças, é uma das instâncias responsáveis pela formação humana, não a única. A família é, geralmente, a primeira que estabelece uma relação entre a criança e o mundo. Concepções, valores, comportamentos que a criança desenvolve estão relacionados com essa experiência ou com a falta dela. Ouvir os pais significa abrir a escola para quem, mesmo não estando presente diretamente na escola, está envolvido com ela, tendo interesse em tudo o que ocorre nos tempos e espaços da instituição (LONGHI; BENTO, 2016).

Nesse enfoque, a participação da família pode não ter o embasamento teórico, mas trará saberes práticos, expectativas, vontades e temores que os pais possuem no que diz respeito à escolaridade de seus filhos. São essas vivências que, se bem recebidas na escola, permitirão mais humanidade e identificação entre todos os envolvidos, pois estarão motivados em prol da formação da criança. Portanto, a família, ao lançar o olhar ao que a escola possui no que se refere à sua ação educativa e à sua organização, especialmente por meio da figura do professor, permite que essa contemplação, que vem de fora desse contexto, traga aos profissionais da educação uma diferente perspectiva que oferece uma reflexão ao que é, aparentemente, tratado como algo comum do cotidiano escolar.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O interesse em compreender como ocorre a relação entre a família e a escola foi o Elemento mobilizador para o desenvolvimento desta pesquisa. Esta realizou-se em duas escolas situadas na zona urbana do município de Chapadinha – MA na instituição de ensino público da rede municipal, “Unidade Escolar Pedro Ramos”, situada na Rua Travessa Coelho Neto, Bairro Caterpillar, s/n e na instituição da iniciativa privada, “Escola São José”, situada na Rua Sebastião Archer, Centro, s/n, ambas no turno vespertino. A escolha das referidas escolas deu-se pela facilidade de acesso e abertura da equipe escolar para a realização da investigação.

A pesquisa empreendida foi de caráter qualitativo, com pesquisa bibliográfica e de campo, e coleta de dados nas escolas-campo, para um embasamento teórico, além de conhecer a visão dos sujeitos sobre o tema. De acordo com Chizzotti (2011), todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário.

Segundo Severino (2007), o questionário pode ser entendido como a ação de pesquisa misturada por uma quantidade relativamente elevada de questões exibidas por escrito aos sujeitos, tendo por finalidade a informação de ideias, crenças, emoções, interesses, perspectivas, condições vividas, entre outras.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) ressalta que:

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. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Diante do exposto sobre o percurso metodológico da pesquisa, pretende-se compartilhar os resultados alcançados com a investigação a partir da análise do material coletado. Antes mesmo de analisar-se a relação entre família e escola, faz-se necessário destacar quem serão os envolvidos na investigação. Foi distribuído um questionário para o gestor da rede pública e o gestor da rede privada. Foram distribuídos cinco questionários para cinco professores da rede pública e da rede privada. No entanto, somente três docentes da rede pública e dois da rede privada se dispuseram a participar da pesquisa. Para os pais,

foram também entregues cinco questionários para cinco famílias da rede de ensino público e da rede privada.

Ressalta-se que, por questões éticas, os nomes dos agentes envolvidos na pesquisa não serão identificados por seus verdadeiros nomes. Participaram da pesquisa a gestora da rede pública **G1** e o gestor da rede privada **G2**. Quanto às professoras, **P1, P2 e P3** são da rede pública e **F1 e F2** da rede privada. Quanto às famílias, serão chamadas por **A1 e A2** as famílias da rede de ensino público, e **B1 e B2** da rede de ensino privado. Destaca-se ainda que os profissionais envolvidos na pesquisa encontram-se na faixa etária entre 31 a 50 anos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Análise do questionário aos gestores e professores

Antes de se iniciar a análise, vale ressaltar que alguns questionamentos feitos aos Gestores não são os mesmos direcionados aos professores.

Por meio dessa pesquisa foram analisadas as respostas dos seguintes sujeitos: 02 (dois) gestores, sendo um da escola pública e o outro da escola privada; 05 (cinco) professores, sendo 03 (três) da escola pública e 02 (dois) da escola privada; e 04 (quatro) famílias, sendo 02 (duas) que possuem filhos na rede pública e 02 (duas) na escola privada.

Em sua composição, para facilitar a compreensão acerca dos resultados, houveram questões de identificação dos sujeitos e referentes à temática de investigação. Dessa forma, serão apresentados e analisados os dados obtidos pela observação, bem como pela aplicação dos questionários juntos aos sujeitos.

Quando indagados sobre sua formação, responderam: *Pedagogia (G1). Pedagogia (G2) História (P1). Pedagogia (P2). Pedagogia (F1) Pedagogia (F2).*

Percebe-se que os profissionais pesquisados tiveram a preocupação em se qualificarem, correspondendo, desse modo, com as exigências da sociedade vigente. Todos os gestores e os professores envolvidos na pesquisa são formados em nível superior, o que se levou a depreender que todos buscaram por uma qualificação com o intuito de exercer legalmente sua profissão e ainda contribuir com uma educação de qualidade.

A formação do professor é um atributo necessário para assegurar uma melhoria na qualidade do ensino, sobretudo, nos dias atuais em que a sociedade exige dos docentes uma capacitação em condições de lidar com as novidades que surgem a todo instante. A

formação inicial de professores é imprescindível para que estes possam desempenhar as atividades de sua profissão de maneira a oferecer um trabalho mais eficiente (IMBERNÓN, 2011).

Em relação ao tempo de atuação na escola, disseram: *Mais de dez anos (G1). Mais de oito anos (G2). Mais de dez anos (P1). Mais de dez anos (P2). Mais de dez anos (P3). Mais de dez (F1). Mais de dez anos (F2).*

Fica explícito, por meio das respostas dos sujeitos, que todos os docentes possuem um tempo significativo de atuação na área educacional, ou seja, todos possuem um tempo expressivo de experiência na área educacional.

Ao questionar os gestores sobre qual a importância da relação família e escola, estes, por sua vez, comentaram: *É de grande importância para a aprendizagem dos alunos (G1). A família faz parte o tripé do aluno, a escola sem a participação da família estará incompleta (G2).*

Constata-se que os sujeitos têm uma compreensão bastante nítida quanto à fundamental importância dos pais se fazerem presentes na vida escolar de seus filhos. “A família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele” (DESSEN; POLONIA, 2016a). Ambas as instituições são os principais contextos na vida do sujeito, portanto, precisam estar em consonância uma com a outra. Nesse sentido, a parceria entre escola e família permite consolidar de forma segura a aprendizagem dos alunos.

Quando os gestores e professores foram indagados sobre a maneira como se dá a participação da família na escola, estes disseram: *Por meio de reuniões com os pais (G1). Nas reuniões de pais (G2). Nas reuniões de pais (P1). Nas reuniões de pais (P2). Nas reuniões com a família (F1). Nas reuniões de pais e mestres (F2).*

Como demonstra as respostas dos sujeitos, a participação da família na escola ocorre somente nos períodos de reuniões de pais e mestres. No entanto, de acordo com Dessen e Polonia (2016a):

[...] é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

Nesse contexto, compreende-se que a escola precisa envolver a família não somente em reuniões, mas em outras ocasiões, criando alternativas a fim de que ela se faça mais presente nas atividades escolares de seus filhos.

Quando fora perguntado aos professores se o acompanhamento dos pais contribui para o desenvolvimento do aluno, responderam: *Sim, com a participação dos pais melhora o aprendizado dos alunos (P1). Sim, torna a aprendizagem melhor (P2). Sim, porque quando o responsável pela criança tem o cuidado de olhar as atividades das crianças melhora a aprendizagem (P3). Sim, a família é responsável pela educação dos filhos, portanto, ela precisa acompanhar, apoiar e avaliar tudo o que diz respeito à educação dos filhos (F1). É fundamental já que temos somente quatro horas de convivência e aperfeiçoar o aprendizado torna o aluno mais ágil e dominador do conhecimento conduzido pelo professor (F2).*

Observa-se, conforme suas respostas, que todos compreendem a necessidade de a Família acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. Nesse contexto, esta instituição possui forte influência na aprendizagem escolar de seus filhos, haja vista que quando os pais se fazem presentes nas atividades desenvolvidas pela escola, os alunos progredem mais. As instituições escolar e familiar precisam compartilhar suas responsabilidades de educadoras, pois quando há cooperação entre estas, o desenvolvimento escolar do aluno é alcançado.

No que se refere às estratégias que a escola promove para incentivar a participação da família no âmbito escolar, afirmaram: *Estamos ainda procurando acertar, por enquanto só reuniões (G1). Chamamos para reuniões (G2). Reuniões com os pais (P1). Reuniões com os pais (P2). Reuniões com a família dos alunos (P3). Reuniões com a família (F1). Reuniões com pais e mestres (F2).*

Constata-se, desse modo, que a escola ainda não sabe ao certo o que fazer para atrair os pais para compartilhar, de maneira mais eficiente, das ações pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Ao lado da família, a instituição educativa se firma como um espaço de formação que deve para todo repensar sua prática no sentido de formar os educadores para que os mesmos lancem mão de recursos que os permitam lidarem com esses conflitos próprios do cotidiano escolar. (BRITO; FREITAS, 2016).

Nesse enfoque, entende-se que é pouco produtivo a escola exigir da família sua participação se a própria escola não busca outros meios além das reuniões periódicas. Luck (2002, p. 66) ressalta que:

A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da

autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Assim, para que haja uma educação de qualidade, é fundamental que a escola crie momentos de diálogo com a família, além das ocasiões de reuniões, considerando que a participação da família nas tomadas de decisões do processo escolar é necessária. De acordo com as falas dos sujeitos a única alternativa de participação da família na escola concretizada pela instituição pesquisada se limita apenas às reuniões de pais e mestres.

A participação, de fato, consiste na mobilização efetiva do compromisso de cada um. Nessa situação, todos discutem os problemas educacionais e sugerem soluções com o intuito de superar as diversas dificuldades, principalmente a pouca colaboração da família na escola. Portanto, a escola precisa incluir os pais de maneira mais ativa em suas atividades, oportunizando tempo e espaço para eles exporem suas ideias e opiniões. A escola precisa interagir com a família de seus alunos, envolvê-las nas ações desenvolvidas em seu contexto, em torno dos objetivos aos quais a escola precisa atender.

Ao questionar os gestores se a família participa do Projeto Político-Pedagógico, eles responderam: *Sim, a família e todos os funcionários (G1). Sim, a família e todos os funcionários participaram da elaboração do PPP (G2).*

Observa-se que a escola procura envolver a comunidade na elaboração do PPP. É importante considerar que a participação é o principal meio de se ter uma sociedade igualitária. A escola precisa do apoio e colaboração de toda comunidade, uma vez que a democratização se constrói a partir da ação conjunta. Assim, a efetivação só acontece com o comprometimento de todos os envolvidos. “Quanto mais ampla for a participação de diferentes agentes no processo de construção do projeto, mais ampla pode se tornar essa autonomia” (LONGHI; BENTO, 2016).

Dessa forma, a escola deve promover a participação da família. Ela precisa do apoio e da colaboração dos pais no desenvolvimento de suas ações, pois a partir dessa interação que ocorre entre escola e família surgem novas ideias e, conseqüentemente, mudanças significativas.

Sobre como os gestores devem agir frente aos desafios que encontram na instituição escolar, responderam: *Envolver toda a comunidade escolar para discutir quais decisões tomar (G1). Reuniões bimestrais para avaliação do desenvolvimento dos alunos (G2).*

Compreende-se, como missão de um gestor profissional, competente e comprometido com a melhoria da qualidade do ensino, a busca por um trabalho coletivo com muitas alternativas que possibilitem o alcance dos objetivos educacionais propostos.

O diretor ou gestor escolar, como autoridade maior da escola, precisa ser um profissional responsável, uma vez que a escola é um espaço de formação de sujeitos e precisa ser dirigida com responsabilidade. Sabe-se que, mesmo que as decisões tomadas sejam coletivas, a responsabilidade é de quem está liderando. Assim, ele deve atuar com profissionalismo, administrar com o objetivo de alcançar o sucesso escolar de modo a oferecer aos alunos um ensino de qualidade (LIBÂNEO, 2002).

Quando questionados sobre o que os gestores e professores esperam da família dos alunos, responderam: *Que a família participe mais (G1). Que a família tenha mais compromisso com a aprendizagem de seus filhos (G2). Mais compromisso por parte da família (P1). Uma boa relação com a escola (P2). Participação e envolvimento (P3). A integração de todos os pais com os mestres na busca de melhorar a educação e a construção do conhecimento dos alunos (F1). Que a família seja mais compreensiva e mais presente no aprendizado de seus filhos (F2).*

Nota-se, por meio das falas dos sujeitos pesquisados, que a família não participa ativamente das atividades escolares de seus filhos. Nesse sentido, vale destacar o que afirmam Dessen e Polonia (2016a), a participação da família junto à escola de seus filhos é necessária, uma vez que o bom rendimento escolar dos alunos depende muito do acompanhamento de seus pais.

Ao questionar os professores sobre qual o seu papel, quando não há aproximação entre a família e a escola, comentaram: *Faço a minha parte dando uma atenção maior àqueles alunos que não têm um bom acompanhamento familiar (P1). Trabalho de maneira que o aluno aprenda o que está sendo ensinado (P2). Faço o possível para que o aluno possa aprender (P3). Ensino os conteúdos de modo que o aluno realmente aprenda (F1). Me esforço ao máximo (F2).*

Constata-se que, segundo as falas dos professores, elas agregam características de profissionais comprometidos com o que fazem.

Ao indagar os professores se a família demonstra interesse no processo de ensino

e aprendizagem da criança, disseram: *Pouco interesse (P1). Não (P2). Sim. A minoria demonstra interesse (P3). Alguns sim, outros não (F1). Às vezes (F2).*

Evidencia-se que a família não está cumprindo o seu papel da maneira como deveria. Para Romanelli (2016), “[...] a família é a base para a formação dos sujeitos, o que implica reconhecer que nela, ou a partir dela, um importante processo educativo se inicia”. Assim, é fundamental que a família acompanhe o processo educativo de seus filhos, de modo que eles possam atuar futuramente de maneira crítica no meio social.

Ao questionar os professores sobre quais as dificuldades que encontram no exercício de sua profissão, responderam: *A falta de participação da família (P1). A falta do acompanhamento dos pais (P2). A falta de participação da família (P3). A falta de participação da família (F1). A falta do acompanhamento da família (F2).*

Comprova-se, de acordo com as respostas dadas pelos professores, que a ausência da família na instituição é um dos problemas mais frequentes enfrentado no dia a dia escolar. Nesse contexto, quando existe um bom envolvimento entre a família e a escola, conseqüentemente ampliará o desenvolvimento da criança em seus vários aspectos, uma vez que a boa conexão entre os envolvidos no processo de desenvolvimento da criança influencia positivamente a aprendizagem dos alunos.

6.2 Questionário aplicado às famílias da rede pública e privada de ensino

Quando a família fora indagada quanto a sua participação na vida escolar de seus filhos, responderam: *Incentivando-os para que estude porque a maior herança que posso oferecer a eles é uma boa educação (A1). Acompanhando as atividades escolares e indo para as reuniões na escola (A2). Mandando ele ir pra escola e perguntando se ele fez as atividades (B1). Ajudo ele fazer as tarefas de casa (B2).*

Percebe-se, pelas respostas apresentadas, que os pais têm a devida compreensão quanto ao acompanhamento familiar nas atividades escolares. Para Dessen e Polonia (2016a), a família é a base da formação do indivíduo, tendo em vista que parte dos conhecimentos adquiridos por este é construído no contexto familiar, portanto, cabe à família conduzir, de maneira responsável, a formação de seus filhos.

Quando questionados se são presentes na vida escolar dos filhos, disseram: *Sim, me esforço em ser presente (A1). Sim, eu sempre procuro orientar e incentivar para ir sempre pra escola (A2). Sim, (B1). Sim (B2).*

Verifica-se que há um esforço dos pais em se fazerem presentes na vida escolar de seus filhos.

Ao serem indagados quanto ao hábito de sempre estarem presentes na escola para saber como está o desempenho de seu filho, falaram: *Sim, sempre procuro saber como está o andamento dele (A1). Sim, sempre procurei saber como está meu filho na escola (A2). Sim (B1). Sim (B2).*

O que se observa é que as famílias demonstram ter preocupação com o desempenho escolar das crianças.

Acredita-se que mediante ajuda da família, a escola desempenha um trabalho mais eficiente, no que diz respeito ao sucesso escolar do educando. Para tanto, as duas devem juntas centrar atenção e participar no processo de aprendizagem do aluno ativamente. Para a relação ser duradoura, tem de se basear em respeito. Preconceito, portanto, não pode existir. (GENTILLE, 2006, p.34).

Em conformidade com a ponderação de Gentille (2006), faz-se necessário que a família esteja sempre acompanhando seus filhos na educação escolar, pois sua presença nas atividades pedagógicas contribui de maneira significativa com o desenvolvimento da criança.

Quando interrogados se a participação da instituição família contribui para a aprendizagem de seus filhos, disseram: *Com certeza (A1). Sim, sem dúvida (A2). Com certeza (B1). Com certeza (B2).*

Constata-se que as famílias demonstram ter entendimento claro quanto à sua colaboração para com a escola na qual seus filhos estudam.

Quando indagados se têm conhecimento sobre algum projeto desenvolvido na escola, responderam: *Não (A1). Não (A2). Não (B1). Não (B2).*

Assis e Luca (2016) afirmam que:

É necessário que a escola propicie aos pais oportunidades para que possam vir se conscientizar da sua importância relativa ao processo de aprendizagem de seus filhos. Isso pode ocorrer por meio de palestras e cursos, disponibilizados nas próprias escolas, a fim de que os pais possam ter condições de corrigirem ações e/ou buscarem ajuda junto aos professores e profissionais qualificados, no sentido de buscarem soluções para eventuais problemas que não estejam ao alcance deles.

Faz-se necessário que a escola promova momentos que oportunizem a família participar das ações escolares. Assim, reuniões, palestras e eventos são alternativas válidas que propiciam essa aproximação.

Em relação às expectativas criadas em torno da figura do professor, responderam: *Ter experiência e gostar do que faz (A1). Que eles ensinem e que cobrem dos pais quando seus filhos não estiverem fazendo os deveres escolares (A2). Bom desempenho (B1). Qualquer problema procurar os pais (B2).*

Diante desses relatos, constata-se que as famílias esperam que o professor tenha comunicação com a família e que, de fato, contribua com o aprendizado de seus filhos. Por isso, quando se trata do processo educativo dos alunos, faz-se necessário que a escola, e especialmente os professores, tenham com a família um relacionamento de confiança, respeito e parceria, ligados pelo um afeto comum aos estudantes.

Diante do exposto, constatou-se que a relação família e escola, mesmo sendo fundamental, nem sempre é vista como um processo simples. Por um lado, os docentes protestam e, de modo geral, cobram a todo instante a colaboração dos pais dos alunos, por outro, os pais exigem da escola que cuidem da melhor forma possível de seus filhos.

Todas as famílias pesquisadas, tanto da rede pública quanto a do ensino privado, consideram a educação escolar uma ação importante, porém estão deixando a desejar em suas responsabilidades como instituições educadoras, tendo em vista que enquanto a instituição familiar não assumir, de fato, seus papéis e trabalharem em parceria com a escola, os objetivos propostos nos projetos das escolas não serão atingidos.

A partir das respostas dadas pelos sujeitos, é perceptível que todas as famílias envolvidas na pesquisa precisam refletir mais suas atitudes. A investigação de temáticas nas escolas-campo comprovou que a família tem um papel de não somente cuidar de seus filhos, mas também de educá-los. Enquanto que a escola assume a responsabilidade em dar continuidade a esses aprendizados adquiridos pelos sujeitos, sistematizando-os e proporcionando-os uma educação formal de maneira a promover o pleno desenvolvimento do sujeito.

7 CONCLUSÃO

Comprovou-se com a pesquisa realizada que uma relação próxima entre a família e escola é fundamental para o bom rendimento escolar. Assim, quanto mais coesa for a ligação entre estas, melhor será a aprendizagem do aluno.

Constatou-se também que o alcance da harmonia entre a família e a escola vai além do seu aspecto físico, embora ele seja importante. A participação dos pais nas ações

pedagógicas é mais eficiente, quando há um entendimento sobre todas as tomadas de decisões da escola.

Percebendo-se a necessidade da boa relação entre família e escola para a formação crítica do aluno, sugere-se que a instituição escola crie alternativas de encontro, além das reuniões de pais e mestres. De acordo com a revisão literária, o meio escolar precisa atrair a família para junto de si, entretanto, a instituição familiar precisa, antes, entender a importância de sua participação neste processo.

As instituições, tanto pública como privada de ensino, como estabelecimentos que promovem a educação coletiva, têm uma importância fundamental não só na preservação do legado humano, aperfeiçoando as faculdades do saber, mas também na inserção dos novos membros à sociedade em constantes e profundas mudanças estruturais e culturais.

A escola precisa envolver a família em discussões de assunto de interesses de todos. Por isso, as instituições escolares precisam cultivar a relação com a família através de medidas atrativas e formativas que permitam a esta, ao visitar a escola, sentir-se bem acolhida. A participação, de fato, consiste na mobilização efetiva do compromisso de cada um. Nessa situação, todos discutem os problemas educacionais e sugerem soluções com o intuito de superar as dificuldades, dentre estas, pode-se citar como um problema de primeira instância, a pouca colaboração da família em relação à escola.

Nesse viés, compreende-se que a escola precisa incluir os pais, de maneira mais ativa, em suas atividades, oportunizando tempo e espaço para que estes possam vir a exporem suas ideias e opiniões para que hajam melhorias no ambiente escolar. A escola precisa interagir com a família de seus alunos, envolvê-la nas ações desenvolvidas em seu contexto, em torno dos objetivos que a escola precisa atender.

FAMILY IN SCHOOL CONTEXT: the relationship family-school public in private schools

ABSTRACT: This work addresses question about family in school context, the role of school, the role of family and both responsibilities ahead of country laws. It searches about the real reasons, which are holding back their elati on of familiy na deducation alinstituti on. It has as generalaim to analys eh o wthe relation bet ween family and school happens in the publicand private schools. Its specific aims are, to underst and ho wther elation bet ween family and school happens in the parents, managers and teachers' view; to think over about family involviment with their children spedagogical activities, just as well the both

partnership for children learning benefits. It was adopted as methodology, research bibliography and search query, in school Field municipal and private public education network by applying questionnaires with subjects with items related with this theme. It concludes, thus, according to their search, that the school institution may benefit about alternatives to attract the families' participation in school, in order to they share the combined responsibilities that is prepare the subjects for social life.

Keywords: Family. Partnership. School.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Alice; LUCA, Vagner Alves de. **A influência dos pais na aprendizagem das crianças**. Disponível em: <periodicos.vem.br/org/index.php/teorpraeduc/article/doc> Acesso em: 17. abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7.ed., Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRITO, Keila Rosa dos Santos; FREITAS, Viviani de Oliveira. **Escola e família**: responsabilidade compartilhada eixo temático: educação, sociedade e práticas educativas. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/154.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2016.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed, São Paulo: Cortez, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2016a.

_____. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola.** Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2016b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTILE, Paola. Escola e família: todos aprendem em parceria. **Revista Nova Escola.** ano XXI, n. 193, jun./jul. 2006.

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, 2002.

LONGHI, Karla Lucia; BENTO, Simone Raquel. **Projeto político-pedagógico: uma construção.** Disponível em:<[elhttp://www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/professores/coletivo.pdf](http://www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/professores/coletivo.pdf)>. Acesso em 15 jun. 2016.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 4. ed., Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos, relatórios, publicações e trabalhos científicos.**7. ed., São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Fundamentos e métodos de educação infantil.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Rosolene Pereira. **Relação família e escola: uma parceria que dá certo.** **Mundo Jovem.** nº. 373, fev., 2007.

ROMANELLI, Geraldo. **Projeto família: psicologia da educação.** Disponível em:<<http://www.educacao.es.gov.br/download/cadernopedagogicofamilia2011.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SALVADOR, Cesar Coll (Org.). **Psicologia da educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2008.

SZYMASNKI, Heloísa. **A relação família/ escola: desafios e perspectivas.** Brasília: Plano, 2001

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed., Campinas,SP: Papyrus, 2002.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ÁREA QUILOMBOLA

Eliamara Santos de Sousa¹
Francinalda Araújo e Silva²
João Lima Almeida³
Juvenal Neres de Sousa⁴
Maria Evaneide Braulino⁵
Maria José Lisboa de Santana⁶
Sebastião Silva Pereira⁷

RESUMO: Este artigo objetivou refletir sobre a formação dos educadores que trabalham nas áreas quilombolas, considerando as particularidades locais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, 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, e 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 docentes dessas comunidades, voltados para a valorização da cultura e da prática social nas escolas das comunidades quilombolas que sofrem com a ausência de políticas públicas educacionais necessárias para tal contexto.

Palavras-chave: Formação. Educadores. Quilombola.

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) e-mail: eliamara2013santos@gmail.com

² Graduada em Pedagogia, Mestre em Desenvolvimento Humano - Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) – francinalda.araujo@hotmail.com

³ Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) e-mail: joao_a_meida@hotmail.com

⁴ Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) e-mail: lanevu@hotmail.com

⁵ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP)

⁶ Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP)

⁷ Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP)

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo fora realizado por um grupo de alunos do curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), como Trabalho de Conclusão do Curso. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, realizada nas comunidades Quilombolas Prata dos Quirino, Poço de Pedra, Lagoa Amarela e Baturité/Barro Vermelho, no município de Chapadinha (MA).

Durante as atividades desenvolvidas nas comunidades, percebeu-se que havia uma necessidade de formação continuada específica para os educadores que trabalham nas comunidades Quilombolas do município de Chapadinha (MA).

Foram entrevistados 01(um) gestor; 02(dois) professores; 01(um) aluno; 02(dois) coordenadores (representantes das comunidades) e 01(um) coordenador de formação de docentes do campo da Secretaria Municipal de Educação de Chapadinha (SEMED). Para dar conta da investigação, fez-se uso da pesquisa qualitativa à luz de Triviños (2009), com enfoque na pesquisa de campo.

A temática 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 há discriminação no meio em que a criança está inserida. Compreende-se que nos dias atuais não se tem dado o destaque necessário para o trabalho das diferenças de cor e raça no processo educativo, visto que o preconceito ainda predomina no cenário educacional. O professor, como um agente de mudanças, deve refletir sobre suas metodologias e procurar estratégias didáticas para trabalhar tal realidade. Nesse sentido, compreende-se que a formação continuada contribui para a melhoria do conhecimento de forma substancial 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.

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 EDUCADORES NAS ÁREAS QUILOMBOLAS

I

2.1 Formação de educadores

A formação dos professores concretiza-se na busca de novos conhecimentos que são sustentados pelo objetivo de se ter um diferencial nos currículos dos profissionais da educação. O trabalho docente tem como ponto fundamental a valorização na formação cultural e social do cidadão, dando ênfase à 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, evoca o percurso histórico da formação da profissão docente para pensar a formação de professores (NÓVOA, 1992 apud PIMENTA, 2012, p.32).

Sabe-se que a qualificação e capacitação meramente para ocupação de “espaço”, sem o mínimo de critérios para as disciplinas específicas, não é sinônimo de formação de quadro de profissionais para respectivas funções.

Pimenta, 2012, destaca ainda 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 são 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).

Consoante o autor, a formação concebe conhecimentos que tais realidades compreendem ao fazer pedagógico, como porta de novos significados da profissão, a formação inicial e continuada dá uma nova perspectiva de mudança no espaço pedagógico e profissional.

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 Educadores. “Ao analisar os objetivos e conteúdos da formação inicial é preciso levar em conta as novas demandas da atuação do docente, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto à relação da necessidade de formar um profissional reflexivo” (BRASIL, 2002, p. 67).¹

Nessa linha de pensamento, Ribas (2000, p. 38) reflete particularmente de como deve ser auxiliado o docente 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 maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho (RIBAS, 2000, p. 38).

Nesse sentido, o docente deve sempre buscar novos conhecimentos como forma 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) instituiu no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, para que até 2020, os professores em exercício, possuam a formação específica em nível superior na área em 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 docente. Este, como transmissor do saber, deve se prender à 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 docente é, sem dúvida, mediar toda essa construção.

¹ 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).

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 sensibilidade.

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 significativo, 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 educadores elaborem uma proposta curricular, inserindo cursos que visem à formação de profissionais para trabalharem nas escolas dessas comunidades ou receberem alunos oriundos desta realidade.

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 e 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 de que a escola estabeleça a relação entre conhecimentos populares, científicos e diversidades étnico-culturais na perspectiva de que os professores compreendam que o processo educacional é formado por dimensões, raça, identidade, religiosidade e 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 à 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 educadores 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.

2.3 Educação quilombola

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 criticidade de como um docente deve se preparar para estar dentro de uma sala, onde deverá 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 história de quilombo no Maranhão inicia-se em meados do século XIX, com as fugas e organizações de escravos, em aliança com diferentes elementos desprezados pela sociedade no período monárquico.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho fundamentou-se em pesquisa bibliográfica, documental, de campo, e explicativa de cunho qualitativo. A coleta de dados fora realizada 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, na qual 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, grifo do autor):

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. Severino (2007, p. 122) ressalta que “[...] tem-se como fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Os documentos utilizados na pesquisa foram: Certificação das comunidades emitidas pela FCP, Relatório Antropológico do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Proposta Curricular do Município e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Artigo retirado das pesquisas do Programa Escola da Terra.

Seguindo pela pesquisa de campo, segundo Vergara (2011, p. 43). “[...] 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, tendo em vista que este meio 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”.

A realização da pesquisa deu-se em comunidades remanescentes² com: 01 (um) gestor; 02 (dois) professores; 01 aluno; 02 (dois) coordenadores (representantes das comunidades), 01 (um) coordenador de formação de educadores 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 pseudônimos: Gestor (G), Professor (P1, P2), Alunos (A), Coordenador da comunidade (CC) e Coordenador Pedagógico (CP).

²Remanescentes: Pessoas pertencentes comunidades quilombolas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizou-se a pesquisa nas comunidades remanescentes 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 Fundação Cultural Palmares (FCP) como áreas remanescentes de quilombos, conforme estudos antropológicos realizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

De acordo com Arruti (2010, p. 11), “[...] a pesquisa realizada nas comunidades, busca compreender como é executado o trabalho de formação do ser humano, sobretudo em comunidades tradicionais que devem ser levadas em conta as 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 étnico-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 destacadas no Capítulo V: “Garantia de formação inicial e continuada para os professores para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, p, 6). Em Chapadinha – MA, conforme estudo realizado em pesquisa documental e de campo, constatou-se que existem quilombos já certificados pela FCP nos povoados Prata, Poço de Pedra e Barro Vermelho (INCRA).

4.1 Formação de educadores 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 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 no artigo 8º:

[...] os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações”:

V- garantia formação inicial e continuada para os professores 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.

Os professores que se encontram nas salas de aulas demonstram a necessidade das formações, haja vista que estas ampliam a oportunidade de desenvolver um trabalho pedagógico com qualidade. No município de Chapadinha, encontram-se professores não qualificados para estarem em sala de aula. No entanto, disponibilizar essas oportunidades para aprimorar novos conhecimentos condiz com uma qualificação desses profissionais, possibilitando a concretização de um trabalho satisfatório, atingindo a necessidade do público-alvo, dando oportunidade a esses alunos de criarem seu próprio conhecimento e irem além do que a sua realidade permite.

A educação quilombola deve ser ofertada com qualidade de ensino e com profissionais que sintam interesse em buscar novos conhecimentos, atender às necessidades dessa população que tanto faz por merecer, trabalhar os conhecimentos já existentes nas comunidades, ampliar a percepção do aluno com um novo modo de se autorreconhecer como descendente de quilombo e valorizar tradições, costumes e crenças que fazem parte de um contexto histórico-social. Nesse sentido, a escola torna-se responsável por expandir a sua cultura.

As comunidades certificadas pela FCP criada pela Lei 7.668 de 22 de agosto de 1988, em suas atribuições legais conferidas pelo Art. 1º da Lei citada acima, Artigo 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que 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, 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 01420.004410/201021, **CERTIFICA** que as Comunidades 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 famílias, Poço de Pedra:

25 famílias, Lagoa Amarela: 42 famílias, Barro Vermelho: 26 famílias, conforme estudos realizados pelo INCRA de 2000 a 2013, (...incompleto). Dentre elas, algumas são certificadas, com exceção da comunidade Lagoa Amarela que ainda se encontra em processo de certificação pela FCP.

Durante a realização da pesquisa, percebeu-se a ausência de uma educação que as motivem para novas descobertas e busca de 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 que diz:

Educação Escolar Quilombola na Educação Básica rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:
I - Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
II - Direito à Educação Pública gratuita e de qualidade;
III - Respeito e conhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional.

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

Conforme afirma (Muniz apud CAVALCANTE, 2016, s./n), trata-se de:

[...] 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 para todas essas questões, pois quando o educador vai para o campo, deve ter consciência que estará diante de uma diversidade de conhecimentos e realidades opostas das 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 assumira 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.

Neste sentido, o educador deve buscar sempre 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 nº 8, de 20 de novembro de 2012, constatou-se que em todas as comunidades visitadas não há professores 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, e 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 em cima 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 Secretária, estamos elaborando, mas é o material que a gente tem porque adquirimos no Centro de Ciências Ambiental e

No Brasil, a formação de professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas tem sido promovida por meio do programa “Escola da Terra”, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), para oferecer capacitação especial e recursos didáticos à educadores de escolas do campo e quilombolas.

A ação integra o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) aprovado em 20 de março de 2012, através da Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que determina ações específicas de apoio referente à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações.

O programa objetiva, segundo informações do Portal do MEC:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2016b).

Nesse sentido, oferece formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e das comunidades quilombolas, oferecendo recursos como livros didáticos e materiais pedagógico que atendam às especificidades formativas dessas populações, apoio técnico e financeiro para que os entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios – invistam na ampliação e qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino.

Segundo dados do Censo Escolar, em 2012 o país tinha cerca de 865 escolas quilombolas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e 53.713 escolas com classes Multisseriados do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Em 2013, um projeto piloto envolveu sete universidades federais para participar do programa Escola da Terra em quatro regiões do país. Foram 7.500 vagas distribuídas entre as universidades federais: do Amazonas (UFAM) com 1.500 vagas, e da Bahia (UFBA), do

Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA), com 1.000 vagas cada.

O programa assumido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) foi oferecido em 2014 a vários municípios, são eles: Alcântara, Aldeias Altas, Amarante do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré, Barra do Corda, Brejo, Caxias, Chapadinha, Codó, Pedro do Rosário, Pinheiro, Santa Helena, Santa Luzia, São Luís, Tuntum, Turiaçu, Estreito, Governador Archer, Governador Eugênio Barros, Matões, Matões do Norte, Vitorino Freire e Cururupu.

No município de Chapadinha a presente pesquisa realizada nas comunidades quilombolas Prata, Poço de Pedra, Lagoa Amarela e Baturité/Barro Vermelho aponta a ausência de qualquer iniciativa do poder público local para o atendimento aos profissionais que atuam nas escolas do campo e das comunidades quilombolas nas Classes Multisseriadas com alunos de diferentes idades.

Segundo o gestor escolar do Povoado Prata, não há professores com formação adequada, conforme fora possível constatar na narrativa abaixo:

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

O Art. 53, § I, 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 à 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 docente que atendesse às suas necessidades enquanto professora daquela comunidade, haja vista que esta atividade é essencial para o aprimoramento do trabalho dos educadores daquela escola: “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 partir da percepção da professora do Assentamento PA Nossa Senhora Aparecida I / Baturité, compreende-se 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 com 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 a gente, e comecei fazer a minha Pós. É, no caso, de gestão em supervisão e não me identifiquei, aí parei, porque eu quero assim, eu queria até psicopedagogia, mas como não tinha na época, eu comecei como gestão e supervisão, mas eu não...”. [P2]

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola da Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 16), 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 voltada para a formação do indivíduo como um ser crítico e autônomo, capaz de contribuir ativamente na sociedade.

“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 Secretária de Educação teria que vir com esses documentos para a gente trabalhar na própria escola com todos os professores. Não adianta pegar professores de todas as regiões para trabalhar isso aí, 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 professor que se faz presente em seu ambiente de trabalho pode ser um observador deste lócus: se a escola proporciona uma interação entre a escola e a comunidade, e se estão obtendo um bom resultado; refletir sobre as diretrizes curriculares para a educação quilombola, de que forma essas diretrizes têm sido absorvidas pelas secretarias municipais e estaduais de educação e em que sentido têm sido consideradas na organização do trabalho pedagógico das escolas quilombolas.

Ao perguntar sobre 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 que esta não tem sido 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 aplicam 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 as 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 quilombola deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombola (BRASIL, 2002, p. 15).

Os professores que atuam nas comunidades quilombolas, em sua maioria, são oriundos da cidade, com olhar urbano e muitas vezes carregado de preconceito em relação à realidade e à 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 garantir um currículo vinculado à cultura desses povos no que diz respeito às tradições, crenças, costumes e religiosidade. A esse respeito, P2 faz uma crítica até mesmo por não ter 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, e não 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 como está na Lei, ou seja, acessos precários à escola e professores incapacitados por não conhecerem a história das comunidades onde estão inseridos, mediante a necessidade de formação continuada.

Docente sem qualificação específica ou graduação em história afrodescendente se torna fragilizado quando a realidade é vivida em uma escola com turma Multisseriada, respeitando os ensinamentos de sua história e de seus ancestrais, suas culturas, seus costumes, suas crenças – nenhuma prática desses aspectos foi observada. A Secretaria de Educação não faz o que a própria lei disponibiliza que é especialização e capacitação para professores que ensinam em área quilombola. Podem-se citar as inúmeras oportunidades de cursos e capacitações oferecidas pelo Governo Federal, todavia, a busca destas ofertas é de responsabilidade do governo Municipal, cabendo à própria secretaria se mobilizar e prestar este serviço público a quem tem interesse na busca de aperfeiçoamento de 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 étnico-raciais, necessitando de uma formação continuada específica para desenvolver uma prática coerente com a vivência desses povos valorizando as crenças, os costumes e a cultura local, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que em seu Art. 8º diz: “[...] os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio de ações na qual (falta corrigir) destaca no Capítulo V: ‘Garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola’” (BRASIL, 2012, p. 6).

Nessa linha de pensamento, Pimenta 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.

Os docentes que trabalham nas comunidades quilombolas devem ter 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:

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, existem regras simples e amparadas na própria lei e a qualificação de técnica para auxílio nas escolas quilombolas. Neste mesmo sentido, Schon (apud PIMENTA, 2012, p. 22) explicita: “É aí que ganham importância na

formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática”.

Qualificar e capacitar são passos importantes no contexto do aprendizado e na formação continuada que são princípios básicos no trabalho e na vida profissional do docente.

4.2 Perfil das comunidades

A origem das comunidades são lembradas através das gerações. Ao ser indagado sobre as origens e 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 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”. [CCI]

Conforme os dados apontam, a comunidade pesquisada apresenta escolas com problemas de infraestrutura, salas que funcionam em situações precárias, com uma estrutura pequena e pouco arejadas. Situações observadas durante a pesquisa, e que é importante pontuar, é que a infraestrutura de uma escola é fator determinante para o seu bom funcionamento. No entanto, isso acontece devido à falta de interesse da gestão pública.

Segundo a [P1] 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*”.

Através de um diálogo, o gestor afirma que: “*Quanto à 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 socioculturais das comunidades quilombolas*” (BRASIL, 2013).

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.”[CC2]

A comunidade Lagoa Amarela, situada há 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 arrendatários³. 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 já com cinco anos, que eu arrendei e está arrendado. Este ano, no fim de dezembro, vence minha renda, aí eu 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).

³ Posseiros e arrendatário: pessoas que formalizam em contrato das terras e cobram pela produção e exploração do terreno.

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, dá muita gente”.

Por sua vez, o povoado Barro Vermelho, localizado há 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, a gente ensaia. E nunca ninguém fez uma escola para nós, a gente tinha que ir estudar em outra comunidade, nós íamos a pé há uma légua. 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”.

Vale esclarecer ao leitor o significado da expressão légua. Segundo o sujeito pesquisado no linguajar (nativo) caipira, a palavra légua é o mesmo que 4,2 km.

Nessa linha de pensamento, Araújo (2011, p.38, grifo do autor) 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 tem que partir do contexto escolar. Sendo assim, a busca pelo reconhecimento da sua própria história são direitos de todos. Dá vida aos vínculos dos sujeitos da história.

4.3 Transporte escolar

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:

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 Polo. Esse tipo de escola é que uma vila, onde existe aglomeração de várias famílias. 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, mas a professora não trabalha com a gente esse assunto. Ela não falou não”.[A]

Depreende-se, a partir da narrativa da aluna, que o professor 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 cultural organizacional alternativa baseada em uma nova prática educativa e social.

4.4 Alimentação escolar

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 esta termina. Por exemplo, agora já está terminando. Depois, às vezes passa de duas semanas sem vir. É assim, depois vem de novo”. [P1]

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

“Quanto à 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 pequena e de Multisseriado, e os alunos ficam ocupando só em uma sala”. [G]

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, contudo as Diretrizes Quilombolas afirmam que: “os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem ser implementadas.” (BRASIL, 2016a)

A escola, como um espaço formativo, deve atender às 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 tem 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 refletir sobre a formação dos professores que trabalham nas comunidades quilombolas. Diante do exposto, foi possível perceber a necessidade de formação inicial e continuada que proporcione meios para melhorias nas práticas pedagógicas, pensadas na valorização da cultura das áreas quilombolas, visto que essa cultura não é trabalhada de forma adequada nas comunidades, em alguns casos trabalhados meramente em datas comemorativas. Dessa forma, compreende-se a formação continuada como meio de promover uma educação de qualidade, pensando principalmente no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas voltadas para a educação nas comunidades Quilombolas.

Portanto, o presente artigo serve de orientação para se buscar as possibilidades para esta lacuna que existe, e que está sendo constatada na prática.

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

THE TRAINING OF EDUCATORS IN QUILOMBOLA AREA

ABSTRACT: This article aimed to reflect on the training of teachers working in quilombola areas, taking into account local particularities. This is a bibliographical, documentary, field and explanatory research of a qualitative nature. Data collection was done through interviews

(semistructured) with a manager, two teachers, two students, two coordinators representing the communities, and a teacher training coordinator from the Municipal Secretariat of Education of Chapadina (SEMED). The research pointed out the need for investments in the training of teachers of these communities, aimed at enhancing the culture and social practice in schools of quilombola communities, which suffer from the absence of public educational policies necessary for such context.

Keywords: Training. Educators. Quilombola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Anna Kelmamy da Silva. Quilombos contemporâneos, território, memória e educação: algumas considerações. **Anais da Semana de Pedagogia 2011 da UFAL**. Maceió: UFAL, 2011.

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para Quilombos. In: CRUZ, Cássius Marcelus ; SOARES, Edimara Gonçalves (Orgs); **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de Professores**. 2 ed., Brasília: MEC/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.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: SECADI, 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.

_____. **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 2016a.

_____. **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 2016b.

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 de jun. de 2016.

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

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

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

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

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

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **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. 5. ed. Petrópolis, RJ: 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.

FORMAÇÃO CONTINUADA: o gestor em foco

Cleane de Jesus Costa⁸
Eunice Rodrigues Silva⁹
Fabiana da Silva Sousa¹⁰
Iracélia Lima de Araújo¹¹
Josilene Mendes Souza¹²
José Ribamar da Silva¹³
Luzineth de Sales Farias Monteles¹⁴

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo refletir sobre a formação continuada dos gestores das escolas municipais de Chapadinho-MA. A formação continuada contribui para a qualidade do ensino. Nesse sentido, este artigo aponta a formação continuada como fator relevante para a atuação do gestor na escola atual, sobretudo, para atender às novas demandas educacionais. Assim, faz-se necessário que a formação continuada dos gestores tenha em foco as vivências da escola tanto no contexto administrativo quanto educacional. O referido estudo é de caráter qualitativo, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e de campo. Os dados foram coletados por meio de questionários com questões abertas, aplicados aos gestores de escolas municipais da zona urbana do município de Chapadinho-MA. Após a análise dos dados, constatou-se que a formação continuada do gestor é indispensável para o aperfeiçoamento da sua prática profissional, principalmente para que este possa contribuir junto à escola a desempenhar seu papel social, a fim de gerir com competência e qualidade, porém essa prática ainda não é efetiva nas escolas pesquisadas.

Palavras-chave: Formação Profissional. Gestão escolar. Qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

⁸Graduada em Letras, Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP); Especialista em Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté (UNITAU); Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP); Ministra aulas nos Cursos de Graduação em Letras e Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

⁹Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

¹⁰Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

¹¹Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). E-mail: celiaraújo94@hotmail.com

¹²Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). E-mail: josilene_10flamengo@hotmail.com

¹³Graduando em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). E-mail: artesitamar@gmail.com

¹⁴Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

1 INTRODUÇÃO

A educação visa desenvolver o ser humano nos aspectos social, cultural, cognitivo e moral, desempenhando um papel relevante na formação do indivíduo. Assim, o ensino é uma atividade que envolve as instituições familiar, social e a escolar, tendo em vista que cabe à escola, sistematizar e possibilitar a construção do conhecimento.

A sociedade, lugar das instituições, tem se transformado, constantemente, em seus aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos e educacionais, exigindo da escola a construção de um novo perfil para que seja capaz de atender, com qualidade, as necessidades educacionais, e assim possa conviver de forma ativa no meio social sem estar alheio às mudanças da sociedade moderna que transborda de informações, avanços tecnológicos e fracasso escolar. A escola desempenha um papel importante na formação dos indivíduos, uma vez que esta possibilita o aluno a compreender, analisar e interagir no meio do qual faz parte, sendo capaz de agir e transformá-lo quando necessário.

Com a globalização e os avanços tecnológicos, tornou-se necessário que a escola repensasse sua prática para não se prender a uma vertente alienadora e reprodutora de conhecimentos. Nesse cenário, é emergente que a comunidade escolar repense seu papel enquanto instituição educadora para, assim, formar sujeitos críticos e reflexivos.

A formação, tanto dos professores quanto dos gestores das escolas, é relevante para que a educação oferecida seja de qualidade, uma vez que profissionais devidamente preparados contribuem de maneira efetiva na formação de sujeitos autônomos com capacidades críticas fundamentais para o seu crescimento como cidadão.

Nesse contexto, faz-se necessário repensar o papel que o gestor escolar desempenha na instituição frente às mudanças, assim como no perfil de cidadão que se deseja formar. Percebe-se que o gestor escolar tem um papel importante no desenvolvimento das atividades na escola, pois é este que articula todos os segmentos da comunidade escolar, efetiva a gestão democrática e acompanha o desempenho de cada um para garantir a qualidade dos trabalhos desenvolvidos por esta instituição. Desse modo, surge a necessidade de ampliar os conhecimentos a fim de garantir a qualificação e a atualização do gestor para acompanhar os avanços da sociedade globalizada e se fazer cumprir o papel da escola enquanto instituição social.

A formação continuada agrega informações que se transformam em conhecimento a partir do momento em que os sujeitos atribuem sentidos e a interpretam na construção de saberes necessários à sua vida profissional. Os conhecimentos adquiridos são fundamentais para que a escola se transforme e se prepare para exercer sua função educativa possibilitando, assim, novos caminhos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta perspectiva, buscou-se refletir sobre a formação continuada dos gestores das escolas municipais de Chapadinha-MA, discutindo a relevância da formação continuada dos gestores e os benefícios que esta pode proporcionar no desenvolvimento dos trabalhos junto a toda comunidade escolar.

Esta pesquisa teve como sujeitos os gestores municipais. Investigou-se, através da linha de pesquisa da Instituição – Saberes docentes, Formação Profissional e Continuada – como decorre a formação continuada desses profissionais das escolas do Sistema Municipal de Ensino do município de Chapadinha – MA. Fez-se um paralelo entre a teoria e as vivências dos gestores em pesquisa a partir de um breve histórico da educação, gestão escolar e da formação continuada no Brasil.

O estudo do tema permitiu compreender que a formação continuada de gestores contribui no aperfeiçoamento dos saberes destes profissionais e de suas ações, principalmente na construção da gestão democrática e na busca de trilhar novos caminhos para gerir a escola com qualidade e garantir educação com qualidade social a todos que a buscam.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: breve histórico, concepções e legislação

A formação continuada, historicamente falando, começou a ser discutida a partir dos anos de 1970, em que vários estudos foram realizados para despertar atitudes nos profissionais docentes no intuito de despertar nestes a busca pelo aperfeiçoamento profissional. Nos estudos realizados, refletia-se acerca da importância da participação docente nos processos de planejamento das atividades de formação, buscando conscientizar os profissionais da educação que eles eram responsáveis pela própria qualificação.

Nesse período, a formação continuada acontecia de forma tímida, sem muita repercussão, sendo os professores os responsáveis pela elaboração das atividades de estudos que achava necessária para o aperfeiçoamento de sua prática.

Os cursos, seminários, as oficinas que de forma quase clandestina se organizavam sobre sua filosofia educativa ou sobre suas técnicas, os movimentos sindicais,

políticos e de renovação pedagógica, alguns pedagogos locais, a influência de algumas revistas pedagógicas a função assumida por determinadas instituições educacionais ressaltaram a importância e a transcendência da formação do professor para uma verdadeira mudança da instituição educacional, que ainda estava presa a posições autoritárias, classistas, uniformizadas seletivas (IMBERNÓN, 2010, p. 16).

Percebe-se a necessidade de formação continuada e de propostas para que o profissional da educação se sinta mais seguro e preparado no desenvolvimento de seus trabalhos. Vale ressaltar que esta prática pode contribuir no levantamento das questões acerca das reais necessidades educacionais. Foi nesse movimento que a formação inicial de professores fora institucionalizada, mas desprovida de recursos financeiros.

Nesse modelo educativo da década de 70, observa-se que os professores se organizavam e planejavam as atividades que julgavam relevantes para sua formação profissional.

Nesse contexto, Imbernón (2010, p. 16) afirma que:

A década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava a formação continuada à ideia 'forme-se como puder onde puder e como puder'.

A formação oferecida aos professores não era planejada por uma instituição que dispunha de um currículo que legitimasse a organização dos estudos dos profissionais. Eram os próprios professores que organizavam suas atividades e as realizavam, sendo que estas eram elaboradas a partir das necessidades de aprendizagem que cada profissional desejava alcançar.

A década de 70 foi uma época marcada pela inquietação de muitos professores e estudantes que cultivavam o hábito de ler diversos autores até mesmo os acervos proibidos na época. Apesar da luta desses professores, pelo direito de uma formação de qualidade, reconhece-se que nessa época se formaram poucos profissionais. Contudo, é preciso valorizar todo o trabalho desenvolvido por esses profissionais inovadores que se comprometeram com os estudos para melhorar suas práticas educativas.

A formação continuada culminou na década dos anos de 1980 quando a Espanha implantou a escolarização para toda população, fato que ocorreu em razão do crescimento da indústria e da emigração das pessoas para as cidades maiores. Estes e outros acontecimentos ocorridos na sociedade exigem uma transformação na escola, uma vez que as salas de aula aumentam sua demanda e os docentes assumem uma nova postura. Com as novas exigências advindas dessa transformação social o professor sente a necessidade de planejar, dispor de

objetivos, métodos de ensino e de aspectos avaliativos adequados. Percebe-se que esse período foi marcado pela conquista dos direitos políticos, possibilitando, assim, um novo momento na educação em que o professor tem garantido sua participação nas questões da educação.

Nessa época, começa a ser percebida a importância dos programas de formação continuada para o professor, sendo que aqueles eram vistos como um treinamento para preparar esse profissional a transmitir os conhecimentos.

Imbernón (2010, p. 17), ressalta que:

Para se adequar a reforma, as universidades começam a criar programas de formação continuada de professores, que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação (como microensino mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicursos, a análise de competências técnicas, entre outros), e não na perspectiva em que a reflexão e a análise são fundamentais para a formação.

A formação continuada oferecida na década de 80 tinha como meta aprimorar a técnica do docente em sala de aula visando formar professores capazes de desenvolver um ensino com qualidade. Cabe ressaltar que os professores foram formados no autoritarismo, onde as teorias resolviam todas as mazelas enfrentadas no contexto educativo.

Nos anos de 1990, a globalização da economia, da cultura, assim como do desenvolvimento tecnológico, exigiu um novo perfil da escola no ato de educar, e essa instituição, buscando nos professores respostas e novos posicionamentos diante das exigências, primou por novos procedimentos de estudos e de trabalho por parte dos docentes.

Nesse momento histórico, percebe-se grandes transformações acerca da formação continuada, uma vez que novas ideias e novos conceitos já fazem parte da organização dessa ação. Mas, embora já se apresente ideias inovadoras por conta das transformações sociais, políticas e educacionais, observa-se ainda a presença das políticas técnicas, sobretudo no processo de formação do professor.

Nos anos 1990 houve uma renovação pedagógica significativa, o que possibilitou uma nova forma de abordar as temáticas propostas na formação.

Esta foi uma época frutífera, mas também de grande confusão. Época de grandes mudanças, na qual começamos a ser conscientes da evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, bem como em seus modelos de produção e distribuição. Enfim, uma época criativa e muito importante na formação continuada, cujas contribuições e reflexões ainda vivemos assimilando (IMBERNÓN, 2010, p. 18).

Trata-se de um período marcado por transformações e grandes conflitos acerca das habilidades que os professores deveriam adquirir no processo de formação para aprimorar sua prática pedagógica e atender às necessidades dos alunos em sala de aula. Naquele momento o currículo tornou-se ferramenta indispensável na formação dos professores.

Portanto, nesse momento histórico o conhecimento e as habilidades que o professor deveria desenvolver eram as ações que poderiam transformar a sala de aula, uma vez que a formação inicial e continuada dos professores era vista como um processo para adquirir metodologias e assim mudar a postura do professor mediante os seminários e oficinas. Consequentemente, proporcionava aos professores momentos de estudos a respeito do processo ensino aprendizagem.

Dos anos 2000 até os dias atuais tem-se buscado por novas alternativas no intuito de potencializar a formação continuada dos professores, tendo em vista que nesse momento surge uma nova economia e o crescimento da tecnologia reflete, sobremaneira, sobre a cultura. É uma época conflituosa em que emerge uma crise no ato de educar, pois os sistemas anteriores não foram eficazes para a educação das pessoas desse novo século. Desse modo, deve-se repensar e fazer educação, a formação e, principalmente, o papel do professor como formador de ideias e o dos alunos como aprendizes.

Denota-se uma preparação ainda maior para os professores nos aspectos emocionais, pessoais, dentre outros. Assim, Imbernón (2010, p. 22) afirma que, “cada vez mais tem importância à formação emocional das pessoas, a relação entre elas, às redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante para educação”. Para alcançar essa meta faz-se necessário não preterir as inovações que surgem com as mudanças sofridas no meio social. No entanto, a maioria dos professores ainda tem receio de encarar o novo e optam por não se arriscarem a enfrentar as mudanças que acontecem no meio educacional.

Essa conquista só será possível por meio da implementação de uma política de formação que não se pautar por tendências prescritivas e padronizadas e, ao mesmo tempo, que propicie eficácia e flexibilidade que teremos de fato sucesso nos processos formativos e, consequentemente, melhoria na escola pública (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 235).

Portanto, na década de 2000, a formação inicial e continuada do professor passou a ser entendida como o meio que abre espaço e recursos para o docente construir saberes pautado em projetos que contribuam para inovar a escola e resignificar conhecimentos a partir do contexto educacional do qual faz parte. Nesse momento, o professor ganha espaço para expressar seus pensamentos e seus reais desejos no processo de formação profissional.

2.1 Formação continuada e seus conceitos

O mundo globalizado requer profissionais com mais conhecimentos nas áreas técnicas, culturais, cognitivas e nas relações humanas para contribuir com novas habilidades coerentes com as modificações ocorridas na sociedade.

Nessa perspectiva, Lima (2016, [n.p.]) cita que:

A formação profissional está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão ou grupo de profissões, com vista a uma especialização posterior ou à ocupação imediata de um posto de trabalho para a concretização de práxis profissional.

Assim, a formação do profissional é essencial na qualificação para o mercado de trabalho e para exercer seu trabalho com qualidade. Esse requisito é necessário para todas as profissões, principalmente na área educacional, pois é a escola a responsável pela formação dos indivíduos. Para tanto, a escola necessita ter profissionais que contribuam no desenvolvimento das capacidades intelectuais, culturais e sociais.

Para se construir uma escola que desenvolva seu trabalho com qualidade frente às novas mudanças, faz-se necessário repensar acerca das políticas educacionais, da prática exercida no âmbito da sala de aula, da gestão escolar e da formação continuada dos profissionais da educação. Além disso, é imperioso também para que se construa um novo perfil do sistema educacional e tentar superar as dificuldades encontradas ao longo da jornada, a fim de que se tenha uma nova postura mediante as inovações que acontecem na sociedade. A formação é um processo contínuo e incessante de aprendizagem (FREIRE, 1991).

Santos (2016, [n.p.]) afirma que:

A educação, no âmbito escolar, deve estar voltada para oportunizar a democratização e a transformação do ser humano, proporcionando-lhe além do acesso, a apropriação do conhecimento e da tecnologia o avanço do grau de consciência pela instrumentalização científica e técnica, fomentando as capacidades intelectuais, as atitudes e a conduta crítica em relação à sociedade em que está inserido.

Para tanto, é relevante reestruturar a formação continuada dos profissionais da educação, uma vez que essa formação contribui na qualificação e no aprimoramento dos

conhecimentos tanto do campo pedagógico, como do administrativo. Assim, Libâneo (2004, p. 227) afirma que “a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. Romanowski, (2007, p. 131) afirma que “O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão [...]”.

Nesse sentido, é objetivo dessa formação melhorar em todos os aspectos a prática tanto dos professores quanto dos gestores, para tentar sanar as dificuldades que a escola encontra para oferecer um ensino de qualidade. Assim, a formação continuada contribui para a qualificação dos profissionais envolvidos no processo educativo visando melhorar a prática pedagógica diante da formação de cidadãos comprometidos com seu meio social (CHIMENTÃO, 2016).

Na formação docente a formação continuada ganha respaldo a partir da formação inicial e dos avanços constantes ocorridos no meio social. Essas mudanças fazem com que o professor e os demais profissionais da educação percebam a importância de um estudo contínuo para a ampliação dos conhecimentos.

Nesse cenário, Silva e Sousa (2016, p. 13) citam que:

Uma ideia bastante arraigada na formação continuada é que ela se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando a muitos casos, a ser de extrema precariedade. Nesse sentido, a formação continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. [...]. Portanto, a formação continuada deve aperfeiçoar a prática docente para atender as demandas educacionais de sociedade tão complexas, levando à necessidade de estabelecer políticas amplas e bem pensadas de formação docente tão central para a melhoria da educação.

Percebe-se que os avanços na economia, na cultura, nas instituições de ensino, nas tecnologias, requerem um ensino que zele por um aprendizado construído a partir da realidade do aluno, contextualizado com suas vivências, para que possa entender o mundo e sua relação com a sociedade possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento do pensamento crítico mediante as problemáticas que poderá se deparar ao longo da vida.

Para tanto, deve-se ter nas instituições escolares profissionais preparados para dispor de um ensino transformador que contribua para a formação do aluno em todos os seus aspectos. Desse modo, a formação continuada ganha um papel relevante na formação desse novo perfil de profissional para que estes sejam educadores qualificados, sendo capazes de

fazerem uma avaliação de suas ações e de suas formações, sobretudo, que os resultados sejam positivos (DIAS, 2003).

A formação, tanto do professor quanto do gestor, deve ser permanente, para facilitar a reflexão acerca de suas práticas e das novas necessidades de ensino que aparecem no âmbito da escola e que, muitas vezes, não está preparada para atender e orientar esses novos conhecimentos.

Imbernón (2011) afirma que a formação do profissional da educação terá respaldo na análise dos indivíduos acerca da ação docente de modo a possibilitar que averiguem suas teorias e formas de funcionamentos destas, além de suas atitudes, fazendo, frequentemente, uma avaliação que dê suporte ao trabalho desenvolvido.

A formação continuada serve também para motivar a realizar sua prática de ensinar com segurança e satisfação. É importante manter viva nos profissionais da educação a motivação necessária para que estes desempenhem suas atividades de ensino com êxito e eficiência (CIVITA, 2016).

Imbernón (2010, p. 107) defende que:

Para motivar a formação continuada, é necessário gerar uma motivação intrínseca relacionada à tarefa de ser professor ou professora, ação que é muito difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade, educacional ou ideológica.

Assim, é possível formar professores instigados a trabalhar na formação de pessoas autônomas, capazes de transformar o meio em que vivem por meio das suas atitudes.

Ademais, percebe-se que a formação continuada não é direcionada somente para o professor, mas para todos os profissionais da educação. É fundamental que estejam preparados diante das mudanças sociais e atendam às necessidades educativas das novas demandas, primando sempre pelo desenvolvimento dos indivíduos e por uma educação de qualidade.

2. 2 Formação continuada e a legislação

A formação continuada se fortaleceu a partir da ideia de que ela é indispensável para a qualificação do profissional da educação e, conseqüentemente, para a melhoria no ensino.

Partindo do pensamento de que a formação continuada contribui na qualidade do ensino, na década de 90 foi dado um passo fundamental acerca da formação continuada dos

professores, em que incrementou políticas educacionais para assegurar aos professores essa formação. Posteriormente, foram organizadas propostas e houve acréscimo dos investimentos para garantir a qualificação docente.

Segundo Silva (2013, p. 84), no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), no Parágrafo único, será garantido ao profissional docente:

A formação continuada para os profissionais da educação, no local de seu trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Desse modo, aos professores é assegurado o direito do estudo contínuo no local de trabalho ou em instituições educacionais que disponham de cursos de formação continuada que contribuam para a qualificação dos conhecimentos desses profissionais. A área de formação continuada de cada docente fica a critério da sua aptidão ou necessidade de aprimoramento em determinado campo em que atua, visando aperfeiçoar-se para atender seus alunos com qualidade.

No artigo 67º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), é assegurado ao profissional da educação os seguintes preceitos:

- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 67).

Observa-se que no decorrer do tempo a formação continuada do professor foi conquistando um espaço significativo, bem como a valorização desse profissional, prova disso é que este passou a ter o direito de dispor de um ambiente de trabalho mais seguro que lhe favorecesse o desenvolvimento do seu trabalho com qualidade e, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) podendo ser uma formação continuada durante o trabalho e fora do trabalho.

A formação continuada ganhou relevância por ser vista como uma ferramenta para aprimorar a prática do profissional da educação mediante as transformações que acontecem na sociedade permitindo, dessa forma, o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem.

Nesse cenário, Carleto (2016, p. 86) enfatiza que:

A formação continuada dos professores, considerada essencial para a melhoria da qualidade da educação básica, depende dentre outros fatores, de políticas que garantam a reorganização da estrutura administrativa, da gestão, da valorização dos profissionais, a disponibilidade de recursos financeiros e materiais e o planejamento participativo.

Para garantir a formação continuada, é necessário dispor de políticas educacionais que garantam direitos desses profissionais para reafirmar a formação ao docente e sua valorização profissional. Assim, o profissional pode se sentir seguro, valorizado e motivado a buscar sua qualificação para exercer seu trabalho com êxito.

As instituições superiores devem primar pela formação inicial e formação continuada visando preparar a prática dos profissionais da educação para que aperfeiçoe ainda mais suas competências e habilidades.

No que se refere aos programas de formação continuada, o artigo 63º, inciso III garante que “os institutos superiores de educação manterão os programas de educação continuada para os profissionais de diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 85).

As instituições superiores organizam as capacitações dos profissionais de educação para que estes tenham a oportunidade de dar continuidade a seus estudos, uma vez que, este profissional deve compreender que não sabe tudo. Portanto, é um eterno aprendiz, sempre em busca de conhecimento.

Diante do exposto, percebe-se que a formação continuada tem respaldo na legislação que assegura ao profissional da educação possibilidades para aprimorar seus conhecimentos e enfrentar os novos desafios impostos à educação devido às transformações constantes por qual passa a sociedade exigindo da escola um novo perfil na forma de educar. Para tanto, os funcionários que trabalham na escola devem estar preparados para educar cidadãos autônomos, capazes de atuar no meio social.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTOR ESCOLAR

Historicamente, percebe-se que a administração é um exercício muito presente desde as sociedades mais antigas, uma vez que já se observava a relevância em administrar os diversos segmentos das sociedades para defender os objetivos comuns dos grupos para organizar e administrar os recursos.

Silva (2016, [n.p.]) afirma que:

A administração é uma prática e uma necessidade primitiva, pois, desde os tempos mais remotos, as sociedades humanas já exerciam determinadas formas de administrar em função de interesses comuns e, com as crescentes complexidades dessa sociedade a partir da família, do estado, igreja ou tribo, foram surgindo modos diferenciados de administrar o tempo e os recursos.

A administração geral é fundamental para gerenciar o andamento de determinados órgãos da sociedade por possibilitar o acompanhamento e controle dos recursos utilizados e primar pelos objetivos comuns do grupo. É importante ressaltar que essa forma de administrar serve de respaldo para a prática da gestão escolar em uma perspectiva tradicional de administrar.

Assim, Sousa (2016, [n.p.]) afirma que:

Este diretor teria funções de administrador do edifício da escola; responsável pela escolha e fornecimento de material de higiene escolar e infantil, pelas relações sociais com a escola pela observação e interpretação do ambiente escolar.

Nessa concepção, o diretor escolar exerce o papel dirigente. Essa característica marca, historicamente, a função de ensino. No entanto, ele administrava a escola de forma autoritária e preocupava-se apenas com a parte administrativa da escola.

O administrador escolar, nesse momento, estava mais voltado para realizar as ações administrativas e não se envolvia com os trabalhos que competiam à sua área pedagógica. Mas, é função do administrador escolar organizar a área administrativa e primar pelo andamento dos trabalhos administrativos, assegurando as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ainda, Sousa, (2016, [n.p.]) ressalta que:

A função do diretor escolar é pedagógica como de resto é todo o objetivo do seu trabalho, todavia para buscar tais objetivos, o diretor opera no campo administrativo e de representação política do poder instituído. Portanto, o papel pedagógico do diretor está justamente em desenvolver ações administrativas para o funcionamento das ações pedagógicas.

Percebe-se que o diretor escolar deve participar das ações pedagógicas através da forma de administrar e possibilitar condições para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Apesar de se reconhecer a importância do diretor na área pedagógica, ainda é muito presente a administração escolar, como a de uma empresa, onde o diretor administra e toma decisões de forma autoritária sem a contribuição dos demais segmentos da escola. Percebe-se que a administração escolar e as atividades pedagógicas andam em conjunto, pois o diretor tem o papel de organizar tanto a área administrativa quanto a área pedagógica no acompanhamento e articulação.

Nos últimos tempos, com as mudanças constantes que ocorrem na sociedade e com o novo papel que a escola assume mediante essas transformações, a forma de gerir a

escola também deve ser repensada. Deve-se estabelecer os compromissos e respeitar as diversidades. (BRAULE, 2016).

Contudo, a gestão escolar se instrumentaliza para as novas perspectivas de gerenciamento das instituições escolares a partir das transformações sociais e econômicas, uma vez que essas exercem uma força significativa para se repensar na forma de gerir a escola. A nova função assumida pelo setor educativo, de formar pessoas autônomas e participativas no meio social, requer uma gestão transformadora para contribuir nesse processo.

Nesse cenário, Paro (2008, p. 136) enfatiza que:

Uma administração escolar comprometida com a transformação social deve preocupar-se com a reversão dessa situação de irracionalidade em que se encontra a escola em seu interior. Ou seja, se estamos convencidos de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la da racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins.

A gestão escolar precisa buscar um novo perfil para atender às reais necessidades da escola atual para crescer como uma instituição emancipadora e alcançar suas metas com uma administração racional que articule o gerenciamento escolar e a área pedagógica. É também de fundamental importância que o gestor escolar ponha em prática a gestão participativa em que todos os segmentos da comunidade escolar participem da organização e das tomadas de decisões no âmbito da escola, de forma democrática, onde todos possam compreender realmente a relevância de atuar conscientemente dessas ações. (SENA, 2016).

A partir dessa ideia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 apresenta em seu contexto a gestão democrática como meio de construir de forma coletiva documentos escolares e decisões tomadas com a contribuição dos Conselhos Escolares e Colegiados. O artigo 14 dessa mesma lei afirma que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;
- II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 32).

A gestão democrática possibilita a participação dos professores, dos pais, alunos, supervisores e demais funcionários da escola, nas tomadas de decisões através dos conselhos escolares. Essa ação contribui para que a direção não tome as decisões sozinhas, mas que elas

sejam decididas na coletividade ouvindo a opinião e a ideia de todos para que a escola organize seus trabalhos coerentes com as reais necessidades da escola.

Para Lück (2009) a participação permanente na escola supõe que todos os envolvidos no processo se organizem coletivamente, dialoguem e reflitam acerca da organização e da situação pedagógica da escola para se inteirarem das vivências dessa instituição para posteriormente buscarem caminhos que possibilitem melhorias nas áreas mais carentes desta, sendo que todos devem ser conscientes que esse processo deve ser assumido com compromisso e responsabilidade.

Contudo, a gestão escolar ao longo do tempo sofreu transformações significativas que contribuíram para a construção da nova forma de gerir a escola, e que essas mudanças concretizadas pelos avanços sociais trouxeram uma forma dinâmica de gerir a escola. As mudanças iniciaram no momento em que a indicação de diretor escolar (GIL, 2016) passou a ser por eleição garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996).

Para a escola desempenhar seu papel de educar com qualidade, faz-se necessário que os gestores estejam qualificados para gerir a escola com competência, visando promover o desenvolvimento de todos mediante as transformações da sociedade, uma vez que o papel do gestor no âmbito da escola apresenta complexidades que exige uma formação de qualidade para que possa compreender aspectos relacionados à escola, à organização, à área pedagógica, administrativas e relações humanas (CASTRO, 1998).

Essa qualificação é enfatizada nas Diretrizes Nacionais do Programa “Escola de Gestores da Educação Básica Pública”, destacando que esta começa na formação inicial (BRASIL, 2009). E, posteriormente, a formação continuada para os gestores torna-se ainda mais precisa, haja vista que a formação é uma exigência e um compromisso com o estudo contínuo desses profissionais.

Os sistemas de ensino devem promover formação continuada quando for necessário para preparar os gestores escolares no exercício de seu trabalho para que gerencie a escola consciente do seu papel como gestor comprometido com a organização, aprendizagem e formação dos alunos.

O gestor enfrenta, constantemente, desafios para gerir a escola e administrar os recursos financeiros, os materiais existentes na escola, necessitando de competência para atuar com sucesso. Portanto, o diretor deve participar de formação continuada para aperfeiçoar sua prática para administrar a escola com qualidade.

É importante ressaltar que um gestor não conquistará sua autoridade somente pelos conhecimentos administrativos, mas também pela sua agilidade em conviver com as pessoas e aprender a ouvir os outros autores da comunidade escolar antes de tomar qualquer decisão, colocando em prática a política da gestão participativa. Esta gestão é fundamental para essa nova forma de administrar a escola, uma vez que possibilitam aos gestores compartilharem os problemas com a comunidade escolar, assim como contar com esta para as tomadas de decisões.

O novo modelo de gerir a escola apresenta, em seu bojo, autonomia, gestão democrática, em que se compartilha as decisões e as responsabilidades com os funcionários da escola, os pais e os alunos.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define, no artigo 14º, que:

Art.14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 32).

Desse modo, a participação dos servidores da escola, dos pais e alunos nas tomadas de decisões da escola é um direito assegurado na referida lei, sendo que a contribuição destes dar-se-á por meio dos conselhos escolares.

Comungando desse mesmo pensamento, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) também tem como meta 19 garantir o seguinte:

Assegurar condições no prazo de 2 (dois) anos para a efetivação da gestão democrática da educação associada a critérios de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2016, p. 59).

Segundo esse documento, a gestão democrática tem um prazo para se concretizar no âmbito da escola e o gestor deve consultar os segmentos desta para tomar decisões administrativas e, assim, melhorar o desempenho dos trabalhos escolares. Para que esta ação seja concretizada faz-se necessário que a União disponibilize recursos e auxilie no desenvolvimento da democracia no seio da instituição escolar.

A gestão participativa exige do gestor posturas que realmente assegure a democracia no âmbito da escola, pois é ele que articula e envolve todos para participarem das decisões escolares.

Assim, o Projeto Político Pedagógico da escola ressalta que o gestor desempenha a seguinte função no âmbito escolar:

O gestor escolar concilia o trabalho pedagógico com o administrativo. Planeja e coordena o cumprimento das metas, propósitos e princípios norteadores da escola, buscando o desenvolvimento de habilidades para o trabalho coletivo, para a construção do processo educativo de qualidade social (CHAPADINHA, 2013, p. 3).

Nesse cenário, o gestor tem o papel de coordenar e articular os segmentos da escola para analisarem as dificuldades e desenvolver estratégias a fim de solucioná-los, controlar a vida financeira da escola, reunir-se periodicamente com o corpo pedagógico, docente e administrativo do estabelecimento escolar, dentre outras atividades que compete ao gestor.

Para o gestor desempenhar seu papel com qualidade, é relevante que esse profissional esteja realmente preparado para administrar com competência, primando sempre para que os objetivos desta instituição sejam alcançados. Para tanto, a formação contínua desse profissional é indispensável para a qualidade do desempenho da escola.

Ferreira (2003, p. 20) afirma que:

Há uma extrema necessidade da formação continuada do profissional gestor. As informações adquiridas em cursos de formação específica para a gestão escolar contribuem para o desempenho escolar, sendo que, hoje, a formação continuada é necessidade para todos os profissionais e deve ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos, as múltiplas exigências, desafios que a ciência tecnológica e o mundo do trabalho colocam.

Nesse contexto, percebe-se que a formação continuada do gestor vem ganhando espaço para garantir o aperfeiçoamento do administrador da escola quanto à formação integral dos alunos para que se tornem cidadãos autônomos, capazes de transformar o meio social.

Os desafios presentes no cotidiano da escola exigem do gestor conhecimentos e atitudes para solucionar as problemáticas que podem vir a surgir no âmbito da escola. Para tanto, é necessário que tenha uma visão do contexto atual voltada para a educação e o meio social, pois o papel de quem geri uma escola não é apenas o de gerencia-la, mas também educar e zelar pelo desenvolvimento educacional dos alunos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, de caráter qualitativo, foi necessário realizar pesquisa bibliográfica e de campo com aplicação de questionários com questões abertas, visando coletar os dados e compreender de forma mais profunda a temática abordada.

Desse modo, Fuzzi (2016, [n.p.]) afirma que:

A pesquisa de campo procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

Esse tipo de pesquisa requer um trabalho de campo para compreender melhor a realidade em estudo possibilitando ao pesquisador explicá-la na ordem como ocorrem os fatos. Esta exigiu, ainda, um estudo bibliográfico para melhor embasar a pesquisa.

A pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseados representam um papel menor na análise (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008, [n.p.]).

Realizou-se essa pesquisa em 7 (sete) das 19 (dezenove) escolas do Sistema Municipal de Ensino do município de Chapadinha – MA e que atendem crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

As escolas pesquisadas estão localizadas na zona urbana e todos os 7 (sete) gestores escolares solicitados responderam positivamente à participação na pesquisa, compondo, assim, uma amostra de 100% de representação das escolas participantes.

Para análise dos dados coletados, os sujeitos pesquisados foram identificados pela letra “G”, seguida da numeração de 1 a 7. As respostas dadas aos questionamentos estão expostas em quadros respeitando fidedignamente a opinião e relato de cada um dos gestores, no que diz respeito ao perfil do gestor, a concepção e o aperfeiçoamento da formação continuada e gestão.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Local do estudo

Essa pesquisa foi realizada nas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, localizadas no município de Chapadinha, estado do Maranhão. De acordo com o “Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), no ano de 2010 a população era de 73.350 habitantes, e em 2015 a população estimada foi de 77.684 habitantes [...]. Os nascidos no município são chamados de chapadinhenses” (MEDEIRO et al., 2016, p. 5).

5.2 Perfil dos gestores

Buscando conhecer o perfil dos gestores das escolas pesquisadas que têm entre as faixas etárias de 38 a 66 anos de idade, fez-se relevante obter mais informações acerca de sua formação inicial. Sobre a graduação, constatou-se que 6 (seis) dos entrevistados são formados em Pedagogia e apenas 1 (um) tem licenciatura em Ciências Biológicas.

Sabe-se que a formação inicial do gestor é fundamental para a sua preparação profissional, tendo em vista que este deve construir respaldos teóricos e práticos no intuito de gerir a escola com qualidade garantindo, portanto, o exercício de seu papel social viabilizando melhorias na educação e a formação cidadã de seus alunos para que possam interagir no mundo globalizado. Nesse contexto pode-se notar a relevância desse profissional em compreender a educação escolar e a de primar pelo seu desenvolvimento com qualidade social.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais do Programa “Escola de Gestores da Educação Básica Pública”, afirma que “a formação inicial é exigência da atividade profissional no mundo” (BRASIL, 2009, p. 8).

Desse modo, a formação do gestor escolar torna-se uma exigência para que este exerça seu papel com competência e contribua para a construção de uma escola emancipadora.

Nessa perspectiva um dos maiores desafios a ser empreendido em relação à gestão, diz respeito à qualificação do gestor para atender às novas demandas que vêm sendo esboçadas pela sociedade e que exigem uma profunda revisão dos processos de formação, nos quais a gestão centrada na coordenação, na liderança, na conjugação de esforços e no desenvolvimento do projeto institucional constituem fatores determinantes da melhoria da qualidade do ensino (CASTRO, 1998, p. 46).

Foi indagado aos participantes da pesquisa se todos já tinham atuado ou se ainda atuam na docência. De acordo com as respostas obtidas, 6 (seis) dos entrevistados já exerceram a docência e apenas 1 (um) nunca atuou nessa profissão. A maioria já tem experiência com o trabalho na educação, sendo que para gerirem a escola torna-se uma tarefa mais viável, pois sabem como funciona o trabalho no âmbito da escola. Para a gestora que nunca exerceu a docência acredita-se que encontra mais obstáculos no exercício do trabalho.

Convém enfatizar que a maioria dos sujeitos são professoras atuantes que ganharam cargos comissionados de gestores escolares, para isso tiveram de ser afastados da sala de aula enquanto ocupam o novo cargo.

Nesse sentido, Gil (2016, [n.p.]) ressalta que “os cargos em comissão são indicados pelos governantes os quais devem ser declarados em lei como sendo de livre nomeação e exoneração, bem como as funções de confiança têm atribuição de chefia e assessoramento”. Percebe-se que nos cargos comissionados são nomeadas pessoas para ocuparem cargos públicos em que estes são indicados por governantes, muitas vezes sem participação da comunidade escolar e que ao encerrar a gestão do governo no qual atua podem ser exonerados dos cargos.

Sobre a pergunta como você se tornou gestor (a), obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 1 – Como você se tornou gestor(a)?

G1	-	Indicação.
G2	-	Estou por enquanto, minha profissão é professora.
G3	-	Sabemos que ainda hoje no município ser gestor é um cargo de confiança dado pelo gestor municipal.
G4	-	Por indicação.
G5	-	Indicação.
G6	-	Chamaram-me para este cargo.
G7	-	Fui indicada.

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Nesse sentido, destaca-se a resposta da G3 “*Sabemos que ainda hoje no município ser gestor é um cargo de confiança dado pelo gestor municipal*”. Observa-se, mediante as falas dos gestores, que todos foram nomeados ao cargo por meio de indicação do gestor municipal. Sabe-se que no Brasil temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que garante a escolha desses gestores através de uma ação democrática, ou seja, a realização da eleição na escola para elegê-lo, haja vista que para nomear um gestor faz-se necessário que este possua conhecimentos na área pedagógica, administrativa, social e humana tornando-o, assim, capaz de gerenciar a escola com êxito.

No que se refere ao tempo de atuação na gestão, do total de participantes 2 (dois) dos gestores estão no cargo há 2 (dois) anos, 3 (três) estão há 3 (três) anos e os outros 2 (dois) estão há 4 (quatro) anos. Vale ressaltar que este dado coaduna com o resultado da questão

anterior quando os sujeitos entrevistados relatam que ocupam cargos comissionados e que foram nomeados pela atual gestão governamental que tem a durabilidade de governo de 4 (quatro) anos.

Por essa ótica, Silva (2016) afirma que o gestor escolar é um cargo comissionado que possibilita ao governo estratégias políticas e eleitoreiras para distribuir cargos e, conseqüentemente, arrecadar votos no tempo das campanhas eleitorais para manter-se no poder.

Desse modo, percebe-se que os cargos de gestores escolares ainda são utilizados como elementos de interesses políticos para manterem eleitores sob o comando de seus objetivos políticos.

É importante enfatizar a respeito da escolha dos gestores escolares por meio da eleição, pois esta ação seria importante para se desvencilhar de um mecanismo antigo: o de indicar o diretor escolar, e assim possibilitar a participação da comunidade escolar.

Compreende-se que não é a eleição em si que irá democratizar a escola, mas o comprometimento de todos com a instituição escolar. É importante ressaltar que este mecanismo contribui na construção da autonomia da escola.

Lück (2009) relata que não é o ato de se promover a eleição em si que a democratiza, mas a sua representação como parte integrante de uma gestão democrática participativa que busca construir a verdadeira identidade da escola e sua autonomia como instituição educativa.

As eleições para escolher o gestor escolar promovem uma proposta de escola que afirma o comprometimento de todos os que fazem parte da comunidade escolar: os pais, alunos, professores e demais funcionários. Todos são responsáveis pela tomada de decisão no âmbito da escola e nos acompanhamentos dos trabalhos por ela desenvolvidos.

Na questão em que se destacou o porquê da escolha de ser gestor escolar, se obteve respostas que não corresponderam à pergunta. Assim, julgou pertinente destacar as falas de G1, G2 e G3. Estes não foram objetivos ao responder quais as razões pelas quais escolheram atuar na área de gestão escolar, como pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2 – Por que você escolheu ser gestor (a) escolar?

G1 - Tenho especialização em gestão.

G2 - Estou por enquanto minha profissão é de professora.

G3	-	Estou temporariamente, pois minha profissão é professora.
G4	-	Para atuar de forma participativa e democrática junto com toda equipe escolar.
G5	-	Porque é a área com a qual me identifico.
G6	-	Porque passei 20 anos em sala de aula como professora com muito orgulho, então resolvi ter outras experiências.
G7	-	Aceitei para ter nova experiência dentro da educação e poder melhorar as atividades da escola.

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Referindo-se às respostas dos G4, G5, G6, G7, sujeitos apresentados no quadro 2, percebeu-se que estes escolheram a função de gestor por acreditarem que têm aptidão em exercer a gestão e buscam, no decorrer de seus trabalhos, contribuírem para a melhoria da educação e das atividades desenvolvidas no âmbito escolar. Porém, cabe destacar a fala da G6 que fez a escolha por sentir a necessidade de querer vivenciar novas experiências, o que a princípio não pode ser caracterizado como relevante para escola.

Para ser um gestor, é necessário muito mais do que a simples vontade de viver novas experiências, pois esta é uma missão que não se resume apenas em administrar uma instituição, e sim a de promover mudanças. Os gestores, para administrar uma escola nos dias atuais, precisam estar motivados, comprometidos, preparados para interagir com a comunidade escolar. Necessitam, além disso, saberem gerenciar os recursos financeiros da escola e primar pela formação continuada dos professores e pela qualidade do ensino.

Desse modo, Sena (2016, [n.p.]) reconhece que:

O gestor atua em todas as áreas pedagógicas, administrativas e de gerenciamento dentro do ambiente escolar, pois esse é o papel desse profissional na organização e administração de uma escola na atualidade, após ter sofrido expressivas alterações, tendo como desafio romper uma forma de administração pautada na centralização do poder da decisão e do autoritarismo, propiciando uma reflexão sobre o desafio da gestão escolar como uma liderança democrática com finalidade de garantir uma escola de qualidade dentro das especificidades da comunidade escolar e de seus arredores.

O gestor atualmente precisa de conhecimentos para gerenciar a escola com competência e sabedoria, uma vez que este desempenha um papel relevante no âmbito escolar, uma vez que atua em todas as áreas desta instituição, articulando todos os segmentos da comunidade escolar. Esse profissional deve ter consciência do compromisso que é realizar este trabalho com humildade, exercendo sua autoridade sem ser autoritário, dividindo e

respeitando as opiniões no momento das tomadas de decisões para garantir melhorias no ensino.

5.3 Concepção de formação continuada

A formação continuada possibilita estudos frequentes para os profissionais da educação visando o aperfeiçoamento permanente de seus conhecimentos no âmbito escolar uma vez que a sociedade responsabiliza o professor não apenas pelo sucesso, mas também pelo fracasso do aluno.

Nessa perspectiva, indagou-se aos gestores sobre qual é a concepção de formação continuada que eles têm a partir desse questionamento obtendo-se as afirmações abaixo:

Quadro 3 – Qual é a sua concepção sobre formação continuada?

G1	-	É uma forma de preparação e atualização na formação educacional.
G2	-	É um processo de ensino intencional.
G3	-	É um processo de ensino intencional inserido em cursos que visa a melhoria da nossa prática educacional na sala de aula.
G4	-	Importantíssima para o aperfeiçoamento de novas práticas para estarmos atuando no nosso cotidiano de trabalho escolar.
G5	-	É de suma importância, pois é através da formação continuada que ocorre mais capacitações e inovações.
G6	-	É necessário que o gestor esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com uma formação continuada ele poderá melhorar sua prática e seu conhecimento profissional.
G7	-	É de fundamental importância a formação continuada e de novas metodologias para serem adotadas em sala de aula.

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Todos os gestores foram unânimes ao afirmar que buscam qualificação profissional da educação para exercer sua prática com qualidade, o que lhes possibilita estarem respaldados teoricamente para atuarem com competência frente às demandas educacionais.

A formação continuada 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 adaptam para poder conviver com a mudança (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Assim, a formação continuada ocupa um espaço significativo na continuidade dos estudos para atualizar os profissionais mediante as transformações constantes do meio social. Sabe-se que há a necessidade de estar constantemente capacitando-se para lidar com o novo e atender às demandas da sociedade atual com segurança e qualidade. Porém, por meio da resposta da G7, em que afirma: “*É de fundamental importância a formação continuada e de novas metodologias para serem adotadas em sala de aula*”, evidencia-se que a partir do momento que o tema “formação continuada” é colocado, aquele, por sua vez, não se limita ao papel do gestor, nesse contexto, sua resposta não possui relação direta com a importância da formação continuada para os gestores, tendo em vista que o sujeito em pesquisa destaca a importância dessa prática para os professores.

Libâneo (2004) entende a formação continuada como o alongamento, extensão, complemento da formação inicial, em que se busca o aprimoramento da prática com base teórica pautada no contexto de trabalho. Não se trata de qualificação para a docência e sim para o trabalho. Desse modo, não basta concluir a formação inicial, pois é necessário dar continuidade aos estudos buscando aperfeiçoar a prática profissional e construir saberes para atuar em uma sociedade repleta de informações, tecnologias e conhecimentos e, conseqüentemente, contribuir para cumprir os objetivos não apenas do professor, do aluno, mas da escola, do coletivo.

Desse modo, Braule (2016, p. 9) ressalta que:

A formação do gestor tem como princípio assegurar uma educação comprometida com a sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometidos com a construção de um modo mais humano e justo para todos os que nele habitam independente de raça, credo ou opção de vida.

Portanto, se a formação continuada busca aprimorar práticas pedagógicas e administrativas, também contribuirá para refletir sobre o senso, o respeito e a postura que a escola deve ter na formação do aluno. A formação continuada dos gestores visa manter o respeito, o compromisso com a sociedade e a educação para que a escola desempenhe suas atividades com sucesso. Essa formação deve incluir os saberes necessários para que os profissionais da educação tenham respaldo teórico e prático para exercer sua prática com competência técnica.

5.4 Gestão e formação continuada

A formação continuada de profissionais da educação não pode ser entendida como um processo fechado, construído somente pelo profissional ou por instituições especializadas. Esse é um trabalho que deve ser realizado pautado em um currículo, desenvolvido de forma flexível visando atender aos desafios e perspectivas da sociedade, respeitando as aptidões e necessidades de formação. Nesse sentido, perguntou-se aos sujeitos, “o município oferece algum tipo de Formação Continuada?”.

Quadro 4 - O município oferece algum tipo de Formação Continuada para gestores?

G1	-	Sim.
G2	-	Sim, pois ao decorrer desses anos letivos são desenvolvidas diversas formações importantes.
G3	-	Sim, participando de cursos diversos que são ofertados para nossa área.
G4	-	Sim.
G5	-	Sim.
G6	-	Não.
G7	-	Sim. Houve formação para todos os seguimentos: Educação Infantil, séries iniciais, séries finais e gestão.

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Segundo os gestores entrevistados o município realiza formação continuada para os profissionais da educação, inclusive para gestores. Cabe destacar a resposta da G6 que afirmou que não há formação continuada promovida pelo município, sendo sua resposta incoerente com a as demais gestoras, porém não foi possível identificar se a incoerência ocorreu pela má interpretação da pergunta ou se diz respeito a assuntos técnicos-administrativos.

A formação continuada tem a função de dar suporte aos profissionais da educação para contribuir com a continuidade dos estudos para amenizar as falhas da formação inicial, bem como prepará-lo para exercer sua prática junto às mudanças da sociedade que desafiam o profissional diariamente, tendo em vista que o município deve garantir a formação continuada dos profissionais da educação visando o aperfeiçoamento do profissional.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), em seu artigo 62, fala sobre a formação do profissional da educação em que discorre: “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, p. 82).

A formação continuada amplia a capacidade do profissional e o potencializa ao desempenho de suas capacidades. Portanto, é imprescindível que o Sistema Municipal de Ensino promova formação contínua para os profissionais da educação.

Nesse cenário, Chimentão (2016, [n.p.]) ressalta que:

A formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do profissional da educação, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionando pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o profissional mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Portanto, essa formação contribui, positivamente, para a reflexão do profissional sobre seu papel no âmbito escolar, da prática profissional, da formação do aluno e do processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando o repensar do papel da escola na sociedade moderna.

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004, p. 277).

Assim, percebe-se que a reflexão sobre a prática com o grupo de trabalho é importante, haja vista que possibilita a troca de experiência e conhecimento para enfrentar os desafios que se podem encontrar no decorrer da vida profissional, por isso questionou-se: você investe na sua formação profissional? Como?

Quadro 5 – Você investe na sua formação continuada? Como?

G1 - Sim. Através de cursos, livros e outros.

G2 - Sim. Eu participo de vários cursos que aqui são oferecidos para minha área.

G3 - Sim. Participando de cursos diversos que são ofertados para nossa área.

G4 - Sim. Lendo livros e participando de capacitações.

G5	-	Sim. Através de cursos on-line na capacitação da secretaria de educação.
G6	-	Sim. Sou graduada e tenho pós-graduação.
G7	-	Sim. Com cursos on-line.

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Evidencia-se a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa que estes reconhecem a importância de estarem preparados para terem sucesso na vida profissional e fazerem investimentos na sua formação buscando preparo adequado para exercerem a sua função com qualidade, visto que antes de serem gestores são professores. Nesse sentido, Civita (2016, p. 16) afirma que “A formação continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional [...] e faz parte de um projeto pessoal, com uma escolha necessária [...]”. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 388-389) esclarecem que:

A formação continuada refere-se a: a) ações de formação durante a jornada de trabalho – ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas secretarias de educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia de desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

Cada um é responsável pela sua formação continuada, haja vista que o profissional deve ser consciente de que necessita aprimorar sua prática buscando qualificar-se para o mercado de trabalho, tornando-se, nesse contexto, capaz de construir saberes teóricos e práticos para lidar com as situações do cotidiano que desafiam os gestores.

O profissional da educação tem por necessidade a busca de conhecimento contínuo, ou seja, um incessante trabalho de buscar conhecer novas práticas e novos métodos que enfatizem o bom andamento do setor administrativo da escola e um ensino de qualidade, isto é, o caráter de inacabamento da formação (FREIRE, 1991, p. 32).

A função de gestor requer conhecimentos na área de gestão para exercer seu trabalho com segurança e competência primando sempre por uma educação de qualidade. Assim, a formação continuada desse profissional na área de gestão é indispensável para a construção de novos conhecimentos. Contudo, nessa área de atuação essa temática ainda é pouco discutida e efetivada, principalmente pelo que se constata no quadro 6 quando se questionou aos gestores como estes avaliavam sua gestão.

Quadro 6 – Como você avalia sua gestão?

G1	-	Boa, sou aceita muito bem pela comunidade escolar.
G2	-	Muito boa.
G3	-	Muito boa, pois procuro fazer meu trabalho da melhor maneira possível sempre usando do diálogo de forma aberta aos demais colegas.
G4	-	Boa, pois procuro me dedicar e estar presente na escola apta a resolver os problemas, que não são poucos, e que cada dia surge de formas diferentes.
G5	-	Democrática, participativa, comprometida com as atividades.
G6	-	Ótima, gerenciando com responsabilidade com toda equipe interagindo com a comunidade escolar.
G7	-	Gestão democrática, onde todos participam para o trabalho ter êxito respeitando cada particularidade.

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Percebe-se nas falas das gestoras que todas avaliam sua gestão de forma positiva, pois relatam que primam pela democracia na escola, pelo bom desempenho dos alunos, e que são responsáveis ao desenvolver suas atividades, buscando resolver as situações problemas da melhor forma e respeitando todos da comunidade escolar.

Entende-se que a autoavaliação profissional é fundamental para compreender e reorganizar o trabalho que o gestor se propõe a realizar na escola, dessa forma tal exercício possibilitará a este profissional uma melhor visão acerca dos objetivos propostos, se estes foram alcançados e o que precisa ser melhorado para que seja possível alcançar a qualidade do ensino aprendizagem.

Nesse sentido, Dias (2003, p. 15) afirma que, “nos tempos modernos a avaliação veio fazer uso, no sentido de apreciar resultados das ações de formação ou capacitação, seja para selecionar e classificar os trabalhadores ou como informação útil à racionalização da gestão”.

Assim, a avaliação é importante para compreender a prática educativa nos seus aspectos cultural, político, social e tecnológico, visando explicar a contribuição de cada uma para a transformação da sociedade e, conseqüentemente, da escola, assim como interpretar as transformações educativas e sociais e fazer um paralelo com o trabalho desenvolvido pela escola.

O diretor não é aquele que manda. Ele promove a estruturação institucional das relações entre as diferentes personagens, como dirigente e responsável pela gestão da escola, suas ações interagir com vários setores. Para isso ele desenvolve tarefas de ordem administrativa de gestão de recursos financeiros do patrimônio da escola e dos recursos materiais da instituição, suas finalidades administrativas subsidiam sua finalidade principal, que é a pedagógica (SENA, 2016, [n.p.]).

O gestor deve gerir a escola, os recursos financeiros, articulando todos os segmentos da instituição, zelar pela motivação da comunidade escolar e estimular o espírito de coletividade para que os trabalhos sejam desempenhados com eficiência e, ainda, acompanhar pedagogicamente professores e alunos, primando pela qualidade do ensino para conquistar êxito no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, a formação continuada busca estimular, proporcionar reflexão, qualificar sua prática e construir saberes para conquistar a autonomia profissional. Essa dinâmica não é apenas para o professor, mas para todos os profissionais da educação, seja ele gestor, supervisor, agente administrativo, dentre os demais funcionários da escola. Vale ressaltar que o registro dessas diretrizes legitima as práticas de formação contínua no local de serviço ou em instituições especializadas, delegando aos órgãos responsáveis o compromisso com a formação continuada dos profissionais da educação.

Diante do exposto, conclui-se que para um gestor gerir uma escola faz-se necessário investir na formação contínua deste, uma vez que para desenvolver esse trabalho com qualidade são exigidos conhecimentos em diversas áreas a fim de vencer os desafios.

A formação continuada deve possibilitar ao profissional uma melhor compreensão de suas ações através de reflexões que transformem o seu papel na escola e, sobretudo, considere o contexto no qual está inserido.

6 CONCLUSÃO

Mediante o estudo realizado, observou-se, por meio dos dados coletados, que a Formação Continuada dos Gestores é indispensável para a qualificação e a preparação do gestor emancipador que busca gerir uma escola democrática e de sucesso. Assim, mesmo que essa formação ainda não aconteça de maneira constante para os gestores que já exercem essa função, vale ressaltar que a formação continuada nessa área ainda é simplória em relação à área da gestão.

Observou-se que os gestores são conscientes da relevância da formação continuada para gerir, compreendendo a necessidade de estarem qualificados para atender às

demandas das escolas na finalidade de constituir-se “democrática e participativa” buscando desenvolver seu papel com qualidade.

Evidencia-se, segundo os gestores, que a formação continuada deve fundamentar-se na ideia de gestão democrática, reflexões sobre a importância do diálogo, solidariedade e a humanização dos sujeitos, mas as escolas devem colocar em prática todas essas ações, concretizando os papéis sociais da escola.

A formação continuada do gestor é imprescindível para a qualidade de sua atuação na escola, principalmente frente às transformações sociais e o novo papel que a escola exerce na formação cidadã dos sujeitos para viver de forma digna em sociedade.

Diante do exposto, apresentam-se aos gestores municipais e escolares, algumas propostas que podem favorecer melhorias no entendimento e vivência da formação continuada de gestores e para a qualidade da prática profissional em Chapadinho – MA:

- Garantir a efetivação da gestão democrática na escola;
- Implementar políticas públicas voltadas para a formação continuada de gestores visando à qualificação do profissional e melhorias na educação;
- Conhecer a realidade da escola e dos profissionais desta para que possa organizar uma política de gestão, atendendo aos princípios teóricos-metodológicos da gestão na educação pública local;
- Motivar os profissionais da educação para que se sintam valorizados;
- Garantir que o ambiente escolar seja um espaço de reflexão sobre a realidade da escola para fortalecer o comprometimento de todos da comunidade escolar.

Vale ressaltar que a formação continuada não deve ser entendida como uma receita pronta para curar as mazelas que se abatem sobre a educação há séculos e nem o gestor como único responsável pelo fracasso e tampouco que depende apenas dele a superação para uma educação de qualidade.

O gestor tem papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, no andamento da escola, nos resultados institucionais, e a continuidade de sua formação implica nos resultados do seu trabalho, mas não é o único a ter que transformar sua postura diante das novas perspectivas que a sociedade exige. Gestão não é uma atividade fácil, exige dedicação, compromisso e formação contínua, principalmente para atender as demandas da sociedade atual.

CONTINUING EDUCATION: focus on manager

ABSTRACT: The present study aimed to reflect on the continuing education of the managers of the municipal schools of Chapadinha-MA. Continuing education contributes to the quality of teaching. In this sense, this article points out the continued formation as a relevant factor for the manager's performance in the current school, above all, to meet the new educational demands. Thus, it is necessary that the ongoing training of managers focus on the experiences of the school in both the administrative and educational context. This study is of qualitative character developed from bibliographical and field research. Data were collected through questionnaires with open questions applied to managers of municipal schools in the urban area of the municipality of Chapadinha-MA. After analyzing the data, it was verified that the manager's continuing education is indispensable for the improvement of his professional practice, mainly so that he can contribute to the school to play his social role, in order to manage with competence and quality, however this practice is not yet effective in the schools surveyed.

Keywords: Vocational Training. School management. Quality of the teaching and learning process.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Gestão escolar e formação de gestores.** Brasília: 2000.

_____. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília, 2005.

_____. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública.** Brasília, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 agost. 2016.

BRAULE, Gilvânia Plácido. **Formação de gestores: uma análise sobre a importância para educação no alto Solimões- Amazonas.** Disponível em: <<http://www.unpac.org.br/iberolusobrasileiro2010/edrom/42.pdf>>. Acesso em: 2 agost. 2016.

CARLETO, Eliana Aparecida. **A formação continuada como espaço de formação leitora.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Um salto para o futuro: uma solução na capacitação do professor.** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998.

CHAPADINHA. **Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar Dom Pedro I.** Chapadinha: SEMED, 2013.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente.** Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunica caooralartigo/artigomoral2.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 20016.

CIVITA, Vitor. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/up-content/uploads/2013/07/os-caminhos-da-formacao-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada.** Blumenau, v.2, p. 01. 13, Sem. II. 2008.

DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.,** Campinas, vol.24, n.85, dezembro, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Primavera, 1991.

FUZZI, Ludmila Pena. **O que é a pesquisa de campo?** Disponível em: <<http://www.proludfuzzimetodologia.blogspot.com.br/2010/03/o-que-e-pesquisa-de-campo.html>>. Acesso em: 22 agost. 2016.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Juca. **Quem elege o gestor.** Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.org.br/politicos-quem-elege-gestor-611005.shtml>>. Acesso em: 5 set. 2016. Não paginado.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Elício. **Formação de professores: o que é formação continuada?** Disponível em: <<http://www.pt.slideshare.net/eliciogomeslima/formacao-de-professores-o-que-formacao>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MEDEIRO, Antonia Vasconcelos et al. **Gestão escolar: reflexões e práticas na escola pública municipal Unidade Integrada Aldalina Silva Machado.** Chapadinha: Faculdade do Baixo Parnaíba, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, Maria do Carmo M. Dantas. **Discutindo a educação no contexto atual.** Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1110617>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SENA, Cezar. **O papel do gestor escolar no contexto atual.** Disponível em: <<http://www.portaduka.com.br/matéria/gestão-escolar/administração-escolar/o-papel-do-gestor-escolar-no-contexto-atual>>. Acesso em: 24 ago. 2016. Não paginado.

SILVA, João Barbosa. **História da administração escolar.** Curitiba: Ática, 2000.

SILVA, Ezequiel Sales. **Nova LDB comentada:** atualizada com questões de concursos. São Paulo: Visão Global Editorial, 2013.

SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar.** Disponível em: <<http://www.Marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/616/499>>. Acesso em: 8 de ago. 2016.

SILVA, Ana Paula Ferreira; SOUSA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os-caminhos-da-formação-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SOUSA, Ângelo Ricardo. **Perfil da gestão no Brasil.** Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf>>. Acesso: 10 de ago. 2016.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA VIVÊNCIA LÚDICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Aristéia Mariane Kayser¹⁵
Marco Aurélio da Silva¹⁶
Raimunda Nonata Fortes Braga¹⁷

RESUMO

O espaço escolar tem superado muitos desafios em relação à educação infantil. Muitas conquistas nessa faixa etária têm direcionado e estimulado os profissionais nas mais diversas etapas do desenvolvimento infantil. Os jogos e brincadeiras, nessa perspectiva, surgem como recursos essenciais para a promoção dessas crianças de forma positiva e prazerosa. Portanto, considerou-se a importância das reais contribuições dos jogos e brincadeiras para o ensino-aprendizagem. Para a realização deste estudo no intuito de subsidiar esta pesquisa, foram relevantes estudos bibliográficos de autores renomados referentes à temática em pauta como Antunes (2003), Kishimoto (2011), Maluf (2008).

Palavras-chave: Jogos e brincadeira. Ensino-aprendizagem. Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

Durante alguns séculos a educação das crianças foi entendida como tarefa exclusiva da família, principalmente da mãe. Segundo Oliveira (2011) não existia um local ou uma instituição em que os pais pudessem colocar os seus filhos para estudar. Nesse contexto, a criança era vista como um pequeno adulto.

Logo que a criança passava pela fase dos cuidados especiais, momento em que aquele apresenta-se, ainda, totalmente dependente do adulto, chegava o momento de ajudar as

¹⁵ Especialização em Gestão da Organização em Saúde Pública - UFSM, Especialização em Educação Ambiental - UFSM, Santa Maria - RS/BRASIL, E-mail; amarianekayser@yahoo.com.br; Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7654244279351973>

¹⁶ Mestre em Ciências Sociais – UFSM, Mestre em Educação – UNISC, Esp em Gestão Educação e em Educação Ambiental – UFSM, Esp em Mídias na Educação – UFPEL, Graduado em Filosofia – UNIFRA, Graduado em Pedagogia – UFSM. E mail- marcoaurelio22000@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>

¹⁷ Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté. Graduação em Pedagogia - UFMA. E-mail: nonybraga@terra.com.br . Professora da Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3413997082821016>.

peessoas mais velhas nas atividades do dia a dia, e assim tinham que aprender o fundamental para se integrar ao meio em que vive.

A palavra “lúdico”, de acordo com o dicionário Aurélio (2010), está relacionada a jogos, brinquedos e divertimentos. Essa estratégia de ensino está presente no contexto infantil desde o nascimento da criança, visto que a partir de suas primeiras ações e interações com o meio esta representa a exploração desse ambiente através de suas ações passando a ser interpretada pelos adultos como brincadeiras. As ações da criança são consideradas parte integrante na vida do ser humano por se constituir numa atividade prazerosa, espontânea e satisfatória ao indivíduo, além de promover a propagação nos aspectos motor e cognitivo.

O corpo e o meio, a infância e a cultura adulta faziam parte de um só mundo. Esse mundo podia ser pequeno, mas era eminentemente coerente, uma vez que os jogos caracterizavam a própria cultura, a cultura era a educação, e a educação representava a sobrevivência (ALMEIDA, 2003 p. 19).

Embora a cultura infantil e a adulta se dessem na mesma via, uma vez que os jogos eram construídos de acordo com o modo de vida de cada uma, nos momentos de prazer, através do lúdico, estes aprendiam como se comportar e agir, pois entende-se que ao mesmo compasso que se divertiam, as crianças também se preparavam para a própria resistência.

Desde épocas passadas, como na Grécia Antiga, já havia quem valorizasse os jogos e brincadeiras como contribuição para desenvolver as aptidões das crianças na fase infantil.

Platão, um dos estudiosos mais pesquisados da Grécia Antiga, afirmava que: “os primeiros anos de vida da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de crianças” (ALMEIDA, 2003, p. 19).

As inquietações por parte de alguns estudiosos se reportavam à necessidade de fazer valer um espaço adequado para aprimorar o desempenho das habilidades infantis em que a ludicidade fosse uma das metodologias que contribuísse para a formação pessoal, independente de gêneros, favorecendo uma rica oportunidade a todos, permitindo aos educandos, através dos jogos, uma proximidade com sua própria realidade.

Professores da época buscavam por em prática as contribuições que os jogos e brincadeiras poderiam proporcionar para o desenvolvimento infantil que um dos pontos principais estava voltado para a observação da criança como um ser singular e histórico que possui a capacidade de aprender de forma dinâmica e lúdica.

No que se refere ao espaço lúdico, este nos remete à ideia de cultura do brincar enquanto meio favorável nos tempos atuais que permite uma conexão fundamental para que o aluno se desenvolva nos aspectos globais, em especial, na pré-escola. Nesse sentido, supõe-se que os jogos e brincadeiras têm um importante papel na constituição do desenvolvimento do aluno enquanto ser histórico e cultural e na construção do seu saber.

Acredita-se que desde muito cedo a criança, no núcleo familiar e social, já participa do mundo lúdico através das interações que realiza, dessa forma, é possível compreender como esta passa a ser participante do mundo real e de que maneira expressa os mais variados tipos de sentimentos.

Assim, “[...] a ludicidade é um grande laboratório para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores, pois é através das brincadeiras que a criança descobre a si mesmo e o outro” (DIAS, 2013, p. 14).

O termo ludicidade não se resume apenas em divertimento e entretenimento para criança, mas permite uma verdadeira participação ativa possibilitando, assim, um entrosamento por parte desta, tanto no brincar em grupos, como também sozinha. Desse modo, aprende a ter espírito de equipe e a tomar decisões.

A atividade recreativa permite às crianças situações que favoreçam o desenvolvimento de seus potenciais refletido no seu cotidiano por meio do brincar, haja vista que através das brincadeiras a criança socializa seus conhecimentos com mais facilidade.

Ao longo do tempo várias conquistas fizeram parte do contexto educacional infantil, inclusive a concepção de que os jogos e brincadeiras poderiam contribuir para uma educação sem repressão em que o aluno era visto como um personagem que funcionava apenas como receptor dos pensamentos alheios e sem direito a expressar o que trazia em seu interior, tempos esses de maior alienação das classes populares.

O ensino, dentro das escolas, tem avançado de maneira considerável, mas ainda está engatinhando com relação à elevação de seus resultados, portanto a escola que valoriza a importância do lúdico como auxílio para um melhor desempenho nas etapas de construção de conhecimento das crianças está convergente com as propostas educacionais dos dias atuais.

Sabe-se que o desenvolvimento infantil não acontece de forma linear. Essas transformações ocorrem gradualmente e esta irá se estender apenas se houver uma ligação harmoniosa entre os fatores biológicos e os externos, no caso, um ambiente que lhe propicie um bem-estar.

Nesse sentido, os jogos e brincadeiras assumem tarefa de relevante importância para elaboração do conhecimento de mundo na Educação Infantil. O jogo dá liberdade para o aluno durante sua trajetória de vida: criar, recriar, construir, refletir, questionar, ou seja, experimentar várias situações que lhe permita avanços e retrocessos.

Diante dos estudos realizados em torno do valor dos jogos e brincadeiras como recursos positivos para o ensino na pré-escola, tratar-se-á, a seguir, de três concepções de cunho relevante para esse momento. Os autores Maluf (2003), Antunes (2003) e Kishimoto (2003, 2010, 2011), aqui mencionados, têm conhecimentos e contribuições para abordarem sobre a importante função que os jogos e brincadeiras têm a oferecer para enriquecer as práticas pedagógicas.

2 AS CONCEPÇÕES DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA VISÃO DOS AUTORES CELSO ANTUNES, TIZUKO KISHIMOTO E ANGELA MUNHOZ

2.1 Celso Antunes

As brincadeiras e jogos são de fundamental importância para promover um melhor desempenho das estruturas cognitivas do discente, tendo em vista que o brincar e o jogar são constituídos basicamente por liberdade de escolha, imaginar e criar sem nenhuma obrigação.

Houve um tempo em que se buscava oposição entre o brincar e o aprender e, por isso, o “lugar das brincadeiras” não se confundia com sala de aula, que era “lugar das aprendizagens”. Felizmente estamos superando esse obstáculo e não está longe o momento em que a construção do Eu e saberes estarão inteiramente juntos como em saltos no jogo da amarelinha, sempre em busca do melhor (ANTUNES, 2003, p.07, grifo do autor).

As brincadeiras e jogos nos tempos atuais são apreciados de maneira diferente no espaço da sala de aula, pois são vistos como estratégias que facilitam o aprendizado de cada criança.

Nessa perspectiva, é notável que a Educação Infantil tenha superado empecilhos, nesse contexto, é possível compreender como o autor afirma que a construção do conhecimento esteja acoplada como os jogos na intenção de estar sempre proporcionando um passo adiante à procura de melhorias no processo educativo. De acordo Antunes (2003):

Do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo ou mais especificamente divertimento, brincadeira, passatempo. Desta maneira, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas

essencialmente visam estimular o crescimento e aprendizagens e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizadas dentro de determinadas regras (ANTUNES, 2003, p.09).

No campo educacional o jogo não pode ser visto ou interpretado de maneira competitiva, embora tenha-se alguns jogos competitivos ou cooperativos com regras como Antunes (2003) afirma. Este, portanto, precisa ser visto como diversão, distração e principalmente como elemento de incentivo para estimular o ensino-aprendizagem, tendo em vista que o jogo permite a inclusão do lúdico, uma vez que favorece uma relação de troca de informações entre os envolvidos visando instigar o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos possibilitando a ampliação de linguagens e a construção de sua história e, desse modo, permitindo-o, também, desafiá-lo a pensar, estimulando sua capacidade de associação. Os jogos e as brincadeiras propiciam à criança o raciocínio lógico, o aprendizado e o divertimento. “[...] importante não é apenas conhecer jogos e aplicá-los, mas essencialmente refletir sobre suas regras e, ao explicitá-las, delas fazer ferramentas de afeto, instrumento de ternura processo de realização do eu pela efetiva descoberta do outro [...]” (ANTUNES, 2003, p. 13).

Vale ressaltar que é relevante que o docente tenha todo conhecimento do jogo e de suas regras, mas isso não é o suficiente para que o professor exponha suas atividades envolvendo estes recursos aos alunos. Cabe ainda a este profissional fazer desse momento uma oportunidade para que os aprendentes venham conseguir superar seus medos, suas expectativas e propiciar uma forma de interação e afeto mostrando e ensinando que é necessário o respeito mútuo e o carinho entre todos os envolvidos neste processo para que, de fato, aconteça uma aprendizagem satisfatória.

Nesse contexto, os jogos e brincadeiras não poderão ser levados para o ambiente escolar sem que seja feita uma ponderação sobre até que ponto estas estratégias servirão para estimular o ensino de forma curiosa e agradável, interligando o concreto com o imaginário.

A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. Mais ainda, o jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria. Uma criança que joga antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, deve trabalhar suas regras e pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos (ANTUNES, 2003, p.14).

Portanto, é de suma importância que o desenvolvimento social da criança seja compreendido como fator relevante na construção do conhecimento, assim, o jogo possibilita essa chance de esta se envolver de forma espontânea e alegre com o próximo favorecendo,

dessa forma, uma aprendizagem das partes envolvidas neste processo em que o desenvolvimento cognitivo reflete uma absorção daquilo que lhe é proposto como estímulo para superar os desafios, visto que ao associar o jogo com a informação se estabelece, através desta união, uma interação do eu (a criança) com o meio sociocultural.

Adquirir uma aprendizagem satisfatória também é possível através de atividades lúdicas que divertem despertando-a para novas descobertas que emergem a cada etapa estabelecida.

[...] Um único jogo pode em determinadas circunstâncias proporcionar elementos de intenso prazer na criança, mas sua aprendizagem somente se concretizará quando esse jogo estiver imerso em um projeto, com etapas claramente estabelecidas [...] (ANTUNES, 2003, p.15).

Nesse sentido, o docente, ao lançar o jogo para a criança, é necessário que aquele tenha metas ou objetivos para serem alcançados, pois não poderá oferecer o jogo para que a criança tenha apenas momentos de satisfação, uma vez que a aprendizagem apenas ocorrerá de forma significativa se houver uma intenção entre o jogo e a proposta de aprendizagem a partir dele.

Sabe-se que em alguns momentos no espaço de sala de aula o lúdico é interpretado apenas como momentos interativos em que a criança não é direcionada a contextualizar as regras do jogo com a prática pedagógica dificultando, assim, o processo para a construção gradativa do desenvolvimento infantil.

2.2 Tizuko Morchida kishimoto

Por meio das brincadeiras e jogos, a criança se torna menos inibida e canaliza suas energias, animações, tendo o poder de mudar uma realidade proporcionando, assim, oportunidades para liberar suas fantasias.

De acordo com este pesquisador em seu livro, jogo, brinquedo, brincadeira e a educação:

[...] Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca não está preocupada com a aquisição do conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se sabe os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos como a conduta do parceiro (KISHIMOTO, 2010, p.28).

O brincar, por si só, constitui-se de grande importância para a criança, assim como o jogo, haja vista que os dois são indissociáveis, pois enquanto brinca e se diverte este sujeito em formação se beneficia, uma vez que o seu desenvolvimento está acontecendo.

O educador sempre será o intermediário que propõe desafios e meios de solucionar os problemas promovendo o desenvolvimento de todas as habilidades que o aluno possa apresentar no decorrer de todo processo do jogo. Nesse contexto, este recurso tem efeitos de grande importância em todas as fases de vida da criança, contudo, é inadmissível que seja visto ou considerado como atividade banal, ou até mesmo perca de tempo, porém é importante planejar os jogos que serão utilizados em sala de aula.

O jogo propicia à criança aprender de forma prazerosa adquirindo conhecimentos, pois este é um recurso que favorece o educando a desenvolver capacidades físicas e cognitivas contribuindo, assim, para que o aprendente reformule situações-problemas resolvendo-as, colocando as suas próprias características nelas.

[...] O jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas (KISHIMOTO, 2003, p. 80).

O jogo, no âmbito escolar, se torna um importante aliado no processo ensino-aprendizagem da criança permitindo a esta a ampliação de suas habilidades, uma vez que é evidente sua total importância para o aperfeiçoamento do conhecimento do indivíduo de forma completa lhe propiciando uma relação de proximidade com o ensino e também com a cultura a serem conduzidas na escola tornando-a, assim, um ser criativo e independente.

A criança se tornará mais esperta, habilidosa, reflexiva e determinada nas situações cotidianas para inovar em seu espaço, quando é instigada à aprendizagem com atividades lúdicas que favoreçam o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

Os jogos e brincadeiras ao serem desempenhados pela criança se tornam uma ação concreta em que o lúdico permite ao educando se sentir à vontade de maneira espontânea.

As experiências que jogos e brincadeiras oferecem para a criança ao longo do tempo também estão vivas e fazem parte de suas vidas, porém com diferentes meios de brincar, lhes propiciando fazer uso do jogo simbólico de forma que venham alterar os nomes originais dos objetos. Desse modo, os sujeitos em formação são renovados a partir do poder de recriação e imaginação.

A importância desta modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterado o significado de objetos de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos (KISHIMOTO, 2010, p.32).

Na brincadeira de faz de conta a criança é o astro que institui sua própria significação. O foco principal da brincadeira é a função pela qual a criança adota, mostra e permite o desenvolvimento de regras e da imaginação através de gestos e ações expressadas.

Com a brincadeira, a criança descobre suas aspirações, sua vontade e suas fantasias dando início à identificação, colocando outros nomes nos objetos e refletindo em suas vivências e suas experiências anteriores.

A brincadeira de faz de conta é uma demonstração da realidade da criança, é onde representa papéis, revela seus sentimentos, medos, angústias, conflitos e frustrações.

O uso do brinquedo ou jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situação de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objeto e o desempenho de ações sensório-motoras (físicas) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa (KISHIMOTO, 2011, p.40-41).

O brincar de forma educativa desperta na criança o empenho, o gosto pelo brincar desenvolvendo, também, todos os aspectos intrínsecos nesse processo de construção do saber.

Existem variados tipos de jogos que favorecem o desenvolver das capacidades de uma criança pequena, sendo estes de grande valia para a construção do desenvolvimento dos indivíduos. No entanto, quando se faz uso do brinquedo e do jogo com a finalidade de ter em troca o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, sem dúvida o sucesso é garantido propiciando, assim, múltiplas inteligências que favorecerão o aprendizado. Dessa forma, se efetivará a dimensão educativa.

Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e a ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Considerando que os jogos e brincadeiras têm valor para a aprendizagem da criança, faz-se necessário conduzir com relevância essa inserção no campo educacional criando alternativas para facilitar e fazer crescer a constituição do saber. Dessa forma, faz-se necessário colocar jogos e brincadeiras à disposição dos alunos, pois estes lhes permitirão

experimental e descobrir para que servem cada um desses recursos e, assim, despertar-lhes a curiosidade e o desejo de aprenderem como se joga ou se brinca.

O educador precisa, realmente, conhecer e ter experimentado, antes de pôr em prática com as crianças, qualquer atividade, haja vista que no período das brincadeiras o docente deve dirigir, mediar e analisar o conhecimento que a criança está adquirindo.

Jogos e brincadeiras são estratégias que incentivam a ativa construção dos conhecimentos da criança em que a criatividade, o equilíbrio, a coordenação motora, a atenção, a expressão, a imaginação e a percepção vão sendo trabalhadas nas crianças.

2.3 Angela Cristina Maluf Munhoz

Todo ser humano necessita, em sua vida, do brincar, em especial a criança, por isso é necessário que esta venha, em sua infância, vivenciar momentos prazerosos que somente o brincar lhe favorece, de maneira natural e singular.

Diante desta perspectiva a autora em estudo vem suscitar o olhar voltado para o lúdico como fonte de inspiração para proporcionar o conhecimento de forma prazerosa entre o brincar e o meio sociocultural no qual está inserida. Compreende-se, assim, que através dos jogos e das brincadeiras a criança seja capaz de expressar suas emoções e, aos poucos, passa a internalizar informações, organiza os sentimentos, conhecimentos e habilidades levando-a a desenvolver sua musculatura e o equilíbrio.

A estruturação preestabelecida entre o imaginário e o real protagoniza, dessa forma, a liberdade de escolher, sonhar e decidir, focando em praticar uma ação vislumbrando o ensino educacional com bases essenciais, de valores construídos no decorrer de seu crescimento favorecendo sua própria construção e sociabilidade com o outro e o mundo que a cerca.

Nesse contexto:

O brincar não pode ser considerado apenas uma imitação da vida do adulto, pois em cada fazer novamente a criança pode encontrar o significado da sua experiência relacionado com o seu contexto e coloca-se como agente de sua história que aceita uma realidade ou a transforma. (MALUF, 2003, p. 19).

As brincadeiras, no contexto infantil, não devem ser decifradas apenas como forma de reprodução, ou seja, de situações vivenciadas por pessoas maduras com conhecimento de um meio já organizado. Entretanto, o discente não deverá ser considerado como alguém incapaz de organizar seu pensamento diante de estímulos proporcionados pelo

meio no qual está inserido, pois este é um ser capaz de formular conceitos a respeito de suas interações com o adulto.

A criança, em sua imitação ou reprodução, não pode ser percebida apenas como um reflexo da ação de um adulto, uma vez que é sabido que através da imitação o aprendiz poderá construir um novo arranjo para sua criatividade, embora já tenha vivenciado esta mesma situação, mas sem sombra de dúvidas, a cada momento, o aprendizado é diferente e o contexto assimilado por este é de inovação, ou seja, aquilo que não fora capitado anteriormente é elevado ao grau de maior ampliação do desenvolvimento perceptivo.

Por meio das brincadeiras, dos jogos simbólicos é que, possivelmente, o ser humano contempla o mundo ao seu redor, demonstrando suas habilidades físicas como: correr, subir, saltar, pular; aprenderá a conviver com as regras básicas dos jogos e seus resultados, sejam estes negativos ou positivos.

Evidencia-se que os jogos e brincadeiras, utilizados como recursos pedagógicos, contribuirão para o processo formativo de sintonia do cidadão com o mundo externo. Assim, “Toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado físico e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade problemas que possam surgir no seu dia-a-dia” (MALUF, 2003, p. 21).

Compreende-se que a criança que tem a oportunidade de brincar está exercendo o seu direito de se expressar com mais facilidade e de tornar-se capaz de agir mediante frustrações, por exemplo, com mais equilíbrio. No entanto, ao ser impedida de tal atividade, tem maior chance de se tornar um adulto desequilibrado e com dificuldades de relacionar-se com outras pessoas. É visível que uma pessoa que não explorou as brincadeiras na infância tem mais probabilidade de ser uma pessoa frustrada e com sérias dificuldades de sociabilidade.

A cada necessidade de criar e recriar é pertinente para a vida do ser humano que está em plena apropriação do conhecimento tornando-se o principal responsável de sua própria produção histórica.

O jogo e o brincar são uma forma de descontração e, ao mesmo tempo, de ensino, pois ao usufruirmos desses meios, independentes da cultura, no momento é uma maneira de se desenvolver integralmente.

O lúdico, na fase infantil, é fator de grande relevância para este momento, pois acredita-se que são nos momentos de interação que vai sendo concretizada a formação da identidade da criança “[...] acredita-se que através do brincar a criança prepara-se para

aprender” (MALUF, 2003, p. 20). Dessa forma, entende-se que a criança, brincando, consegue desenvolver aptidões que favoreçam em sua vivência, formulando novos conceitos e, principalmente, estimulando-a a criar sua própria identidade.

Os jogos e brincadeiras fazem parte da formação pessoal do ser humano, pois este precisa desses recursos para explorar o meio no qual está inserido. O agir, através do brincar, faz parte da maneira infantil de se expressar diante de seus sentimentos, uma das características importantes nessa fase é a curiosidade que o indivíduo desenvolve ao ter contato com outras pessoas e a imitação do fazer adulto, por ela observado, é que a estimula a desenvolver suas habilidades pondo em prática, em algum momento, tudo o que absorveu na relação com o outro, uma vez que é brincando cotidianamente que a criança reproduz suas vivências e aprende a se preparar melhor emocionalmente para controlar suas emoções e atitudes na hora de interagir.

A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente, a aprender uma forma de convivência mais rica (MALUF, 2003, p. 21).

Portanto, o ato de brincar em conjunto com outras crianças contribui para a compreensão de alguns princípios educativos como: se comportar diante de situações competitivas, respeitar o próximo, saber esperar sua vez, divisão, obediência às regras de boa convivência. Ao brincar, o sujeito em desenvolvimento vivencia experiências do cotidiano de forma simbólica, pois entende-se que através das relações sociais é que acontece a aquisição de novos conhecimentos, é a partir deste acontecimento que ocorre as transformações das informações obtidas como resultado dessas relações.

Essas situações enriquecem sua construção de mundo e aproxima os discentes do desenvolvimento de princípios éticos e morais em que a adequação desses valores lhe proporcionará melhores resultados no decorrer da vida adulta.

Os bons modos dos alunos são adquiridos em diversas situações de interações com outras pessoas no decorrer de suas fases de formação do “eu” enquanto ser ativo e responsável de sua própria identidade pessoal.

A criança, ao brincar, estimula seu pensamento investigativo e criativo sendo questionadora e crítica, dessa maneira, proporciona, a si mesma, um enriquecimento pessoal. Todas as atividades que envolvem o lúdico se fazem relevantes para o ensino-aprendizagem do aluno em todo o ciclo evolutivo.

4 CONCLUSÃO

Entende-se que os jogos e brincadeiras não devem ser realizados como passatempo na sala de aula, tendo em vista que o lúdico favorece a aprendizagem, trazendo significados e experiências para o aluno se desenvolver.

A ludicidade é um fator importante e essencial para a vida da criança, através dos jogos e brincadeiras o educador propicia, em suas aulas, um melhor aprendizado e um bom relacionamento com seus alunos possibilitando, assim, uma melhor compreensão de mundo por parte das crianças.

Os jogos e as brincadeiras utilizados como recurso pedagógico no ensino de Educação Infantil envolvem todos os aspectos necessários para a promoção das habilidades dos discentes nesta etapa de seu desenvolvimento, tendo em vista que os educandos são preparados para atuar nas fases posteriores do ensino e é nesta mesma etapa educacional que os aspectos sociais, emocionais, pessoais e psicológicos dos alunos se desenvolvem e amadurecem possibilitando, assim, a conexão entre todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento e destes com as disciplinas e conteúdos estudados durante o seu percurso ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The school environment have overcome many challenges in relation to early childhood education, where many achievements in this age group have directed and encouraged professionals in various stages of child development. The Fun And Games this perspective emerge as essential resources for the promotion of these children in a positive and pleasurable way. Therefore considered the importance of the actual contributions of fun and games for teaching and learning, were relevant bibliographic studies of renowned authors, referring to the theme as Antunes (2003), Kishimoto (2011), Maluf (2008).

Keywords: Games and Play, Teaching and Learning, Early Childhood Education.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos, 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DIAS, Aline. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil**. Trabalho de Pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar, publicado na Revista Educação e Linguagem. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2013/12/09/outros/2774a56f536917a99a29a6ec671de86.pdf>>. Acesso em: 26. Abr. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo. Cengage Learning, 2011.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividade lúdicas para educação infantil**: conceitos, orientações e práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO E AS MUDANÇAS NA ESTRUTURA DE PENSAMENTO: uma leitura contemporânea da educação

Adelson Cheibel Simões¹⁸

RESUMO: Este artigo tem como tema principal fazer uma abordagem a respeito das mudanças que ocorrem no processo de ensino aprendizagem dentro do contexto da educação atual. O foco principal abordado por esta investigação é procurar desvendar o que tem acontecido de novo, ou mais especificamente, o que tem acontecido de diferente no que tange o modo de aprendizagem deste aluno nos dias atuais. Este trabalho tem como preocupação central algumas perguntas tais como: de que modo as tecnologias da informação participam da construção do conhecimento? Como a globalização tem interferido nesta maneira de compreensão e de ensino aprendizagem da criança? E, sobretudo, de que modo nós, como professores, temos lidado com este novo modelo e porque não dizer novo jeito de produzir conhecimento? Sendo assim, esta abordagem leva em consideração uma série de fatores novos e indispensáveis, tais como o papel do professor dentro deste contexto, a forma como este professor lida com esta diversidade sempre inconclusa de novos fatores, bem como a adequação por parte das instituições de ensino com relação à inovação proposta por esta rede tecnológica. O texto trabalha no sentido de uma mudança de estrutura de pensamento, torna-se menos complicado perceber, e ao mesmo tempo compreender, o porquê de uma geração nascida dentro desse mundo chamado “tecnológico ou digital” ter uma percepção de mundo com um maior grau de complexidade, uma vez que este se apresenta, nos dias atuais, com maiores facilidades que outras que são anteriores a ela. Isso ocorre justamente por esta mudança da estrutura de pensamento que tem sido apontada até o momento, ou seja, a estrutura lógica de causa e efeito. Isso apenas vem corroborar a tese da existência de uma nova estruturação do processo de conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Globalização. Aprendizagem. Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

¹⁸ Professor, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, graduado em Filosofia pela mesma Universidade, professor da Filosofia da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP e Professor da Universidade Federal do Maranhão.

É visto e notório que o surgimento desse novo modelo de mundo tecnológico surge junto a uma nova maneira de produção de conhecimento.

O objetivo da abordagem deste texto é trazer para a discussão aquilo que há de mais novo e mais objetivo no âmbito educacional e que surge a partir destas novas ferramentas. Este texto leva em consideração o modelo ou a estrutura de conhecimento tradicional no qual estamos envolvidos profundamente nos dias atuais. O que há de novo aqui é esta nova concepção de aprendizagem proposta a partir dos meios de comunicação, especificamente a internet.

Tudo aquilo que é abordado a partir desse novo modelo, desse novo processo de aquisição de conhecimento, produz transformações grandiosas e de relevante importância para os conceitos educacionais contemporâneos. Este novo modelo ainda não foi plenamente descoberto dentro do contexto de ensino e aprendizagem. Entretanto, é um tema que precisa ser abordado com seriedade e dedicação mais aprofundadas, visto que se trata de uma realidade premente.

Esta novidade que o mundo digital nos traz apresenta algumas características estritamente inovadoras, isto é, dentro deste novo modelo de espaço não existem limites, não existe nada concluído. Dentro desta nova concepção tudo apenas *está*¹⁹. E neste sentido tudo pode ser redimensionado ressignificado, reeditado, etc. O modo de compreensão e de aquisição de conhecimento dentro deste novo espaço não compreende mais um diálogo no sentido de um para um, mas sim de muitos para muitos. Nesse contexto, é possível compreender que dentro desta nova concepção de espaço de aprendizagem todos estão interligados o tempo todo. Todos falam de tudo, ao mesmo tempo. E além de falar de tudo, falam de várias coisas ao mesmo tempo dando a ideia de que há linearidade em tais ideias. Dessa forma, é possível notar que tanto o conhecimento quanto as relações estão perdendo espaço para este novo modelo do multicompartilhado.

Neste sentido, o objetivo do texto é tentar evidenciar estes novos aspectos dentro do processo educacional trazidos por estes novos meios de comunicação, ou seja, a tentativa é mostrar como as mudanças tecnológicas perfazem um caminho para muito além da própria comunicação e que este novo modelo de construção do conhecimento perfaz um novo modelo de construção do Homem.

¹⁹ No sentido de estagnado, fixo, inerte.

2 CONHECIMENTO: FORMAÇÃO E ESTRUTURA DE PENSAMENTO

Antes de iniciar qualquer discussão é necessário dizer sobre a forma como é percebida a nossa estrutura de pensamento, ou seja, é necessário dizer a respeito dessa estrutura linear característica do pensamento do indivíduo contemporâneo. Refiro-me aqui à estrutura de organização linear de sujeito, verbo e predicado.

Uma comparação que pode ser trazida como exemplo, embora talvez não seja capaz de clarear suficientemente o contexto dessa estrutura de pensamento é o rádio. Sendo assim, entre este aparelho ou “personagem”, que é o rádio, há um espelhamento, há uma impossibilidade de interação simultânea, um distanciamento, uma ruptura de contato. Nesse viés pode-se evidenciar um engessamento da relação. Por conseguinte, o que tem caracterizado a estrutura do pensamento até agora e de onde está radicado também a estrutura do pensamento contemporâneo no que diz respeito ao processo de aprendizagem, esta é uma estrutura com um parâmetro linear de pensamento, portanto, é evidente que esta linearidade de pensamento não seja capaz de dar conta de toda a complexidade que se vive no dia-a-dia.

Apesar de este problema não ser recente na história da civilização, é curioso como nunca houve antes um compromisso em assumi-lo como problema. Certamente, é sabido que ele existia. Entretanto, pouco se comenta, pouco se estuda, etc. Não é difícil perceber problemas desta ordem quando se parte do contexto próprio e práticos da nossa vida. Em palavras mais sensatas, seria o mesmo que perguntar: Como é possível que uma estrutura linear de pensamento, tão simplificada, seja capaz de dar conta de toda esta complexidade, que é a vida? Podemos tornar isto mais palpável ainda quando tomamos a internet como parâmetro para a nossa investigação.

Após o advento da internet, a partir dos anos 2000, surge um novo conceito de tempo, de espaço e de modos de comunicação. Não é possível encontrar na “rede” uma estrutura linear de pensamento como a que estamos habituados a assistir e acostumados a lidar, pelo menos não da mesma forma. Imbricado neste “novo mundo” há também um novo conceito de tempo, de encontro, há uma nova estrutura que é diversa, inconclusa, de infinitas possibilidades e que não há um protocolo pronto a ser seguido. Este é um lugar onde tudo acontece ao mesmo tempo e quase que de maneira simultânea. Neste “novo mundo” ao mesmo tempo se fala, se ouve, se ler e se escreve. Este novo modelo de comunicação é um

modelo totalmente aberto, infinito onde tudo é passível de interferência o tempo todo e a todo instante.

Este modelo, portanto, se apresenta como um contraponto àquele apresentado anteriormente pela imagem do rádio. Logo, há uma nova possibilidade de comunicação²⁰.

Há uma obra do escritor português Rui Canário intitulada *A escola tem futuro? Das Promessas às incertezas* publicado em 2006. O autor sinaliza, nesta obra, para uma dissimetria entre esses ‘dois mundos’ e seus impasses. Ele percebe e aponta o incrível avanço tecnológico que a educação brasileira tem alcançado com suas variadas formas de tecnologias etc., e traça uma linha de contraste referente a este avanço tecnológico e o tipo de sociedade que temos hoje, isto é, uma sociedade politicamente e socialmente imatura, apesar de todos estes aparelhos de conhecimento disponível que a tecnologia trouxe.

Canário (2006) está apontando para um fosso existente entre estas duas esferas sociais que, como princípio, deveriam caminhar de mãos dadas. É importante dizer que o professor português identifica a causa ou as causas desta lacuna como ligadas ao modelo escolar histórico. Incrivelmente este modelo é o que se mantém historicamente até hoje em nossas instituições de ensino e é preciso dizer, sem uma perspectiva clara de mudança.

Este modelo do qual Canário (2006) está nos falando é o modelo tradicional, marcado pela industrialização tardia, pela ditadura militar, bem como pela influência do idealismo platônico²¹ etc., ou seja, a velha ideia de ensinar através de conceitos. Este é um dos pontos que tornam possível a identificação, o conhecer e o problematizar deste modelo estrutural de conhecimento que se mantém até hoje.

Neste sentido, é possível trazer autores da envergadura de Ricoeur dentre outros para corroborar a posição de mudança estrutural com relação à formação do Homem, indivíduo, sujeito, etc. A ideia que o autor francês nos apresenta foi concebida em uma época mais madura de sua vida em torno das décadas de 80 e 90²² e nos sugere a ideia de um homem que depois de haver tentado um enxerto da hermenêutica na fenomenologia mostrar-

²⁰ Não obstante uma ressalva vale ser feita com referência a este assunto. É preciso deixar claro que o objetivo aqui não é colocar em debate a finalidade, boa ou ruim, quanto ao uso da rede de internet, mas tão somente se deter na investigação a respeito desta mudança de estrutura de pensamento que é extremamente presente e visível no momento.

²¹ Platão pregava a existência de dois mundos: o mundo sensível e o inteligível onde o mundo sensível figurava apenas como sombra. O mundo real para Platão era o mundo inteligível onde, portanto, se encontravam as ideias perfeitas. Neste sentido, ensinar através de conceitos significa ensinar sem ter o contato com as coisas reais presentes no mundo, ou seja, ensinar dentro de uma sala fechada teorizando conceitos abstratos.

²² Na primeira fase do seu pensamento, Ricoeur, não negando suas origens religiosas, pensa o homem como ser finito, sujeito ao erro e ao mal, mas podendo ultrapassar essa condição por um processo de reflexão e tomada de consciência de si, (Cf. STEIN, 2009).

se como protagonista de seu próprio discurso e produtor de textos (Cf. RICOEUR, 1995, p 147). O homem que nos é apresentado é um ser que fala, que realiza discurso, mas que ao mesmo tempo ao narrar é capaz de produzir textos. Automaticamente, neste ato de produzir textos, o homem se narra e a partir destas narrativas também se reconhece, se torna alguém que produz história não apenas como sujeito, mas como ser consciente a ponto de construir tradições, deixar documentos e organiza-los, coloca-los em molduras, produzir ciência. Portanto, a memória e a história, conceitos trabalhados por Paul Ricoeur, andam juntas na vida do ser humano (Cf. RICOEUR, 1995, p.147).

Destarte, Nietzsche aprofunda a ideia de não apenas ousar a pensar, mas além disso, ousar, fazer o próprio caminho e com isso a libertação da “Vontade de Potência” em outras palavras, julgar a partir de critérios particulares cujo ponto de chegada se caracteriza por aquilo que ele veio chamar “*Amor fati*”, a partir do qual o desejo recorrente é de que tudo retorne. O conceito de *Eterno retorno* nietzschiano.

Logo, pode-se concluir que o saber pedagógico de Nietzsche está longe das propostas conservadoras da educação. A educação singulariza o educando e na visão nietzschiana o aperfeiçoamento deste ser humano reside precisamente nesse ato de singularização.

O homem é um ser totalmente histórico e nele não há “natureza humana”, “o homem é um ser que ainda não está totalmente fixado” (NIETZSCHE, 2005, p.62) e pode, de maneira independente, orientar-se no processo. À educação, portanto cabe o papel de emancipar os indivíduos que podem ter acesso à cultura superior. A função da educação, conforme o entendimento do autor, não é criar um mundo harmonioso como tem sido defendido habitualmente, mas sim singularizar os indivíduos. Neste sentido, o mestre tem a função de auxiliar o discípulo a descobrir-se a Si mesmo a ponto de ter a capacidade de desprender-se dele. Bem como escreve Nietzsche em Aurora: “pertence a humanidade de um mestre, pôr os seus alunos contra ele” (NIETZSCHE, 2005, p.447), e ainda complementa em Ecce Homo, “recompensa-se mal um professor, quando se permanece sempre seu discípulo” (NIETZSCHE, 2005, p.4).

De certa forma, a proposta nietzschiana é a de uma nova forma de pedagogia muito superior a todas as pretensões até agora existentes. Para ele a escola não deve ser uma instituição de reprodução social, nem de emancipação geral do sujeito. A escola, deve sim, selecionar os melhores para serem sujeitos emancipados. O objetivo da educação esperada por Nietzsche não é que os indivíduos se tornem novos membros aparelhados à melhor

compreender, conhecer e se comunicar, mas sim para que dentre estes alguns atinjam a própria perfeição. Isso que expressa o pensamento de Nietzsche anunciado de forma muito clara nas palavras do filósofo Osvaldo Giacóia Jr, “a crítica ao primado da consciência articula-se em Nietzsche à crítica da modernidade política que privilegia a igualdade enquanto uniformidade desconsiderando a diferença e a singularidade” (NIETZSCHE apud GIACÓIA, 2001, p. 43).

2.1 O que é o pensamento? Qual o significado de ensinar?

O problema em questão, como sinalizado já na introdução, parte, evidentemente, das perguntas mais básicas referentes ao pensamento. Nesse contexto, o que vem a ser aquilo que propriamente chamamos pensamento? Qual o significado de ensinar? Qual o significado de aprender? E naquilo que diz respeito ao Trabalho e a Educação de forma geral, como e de que maneira estão sendo trabalhadas estas questões? Isto é, como estão sendo trabalhadas questões referentes ao conhecimento? E ainda, como é possível caracterizar esse processo de aprendizagem e a forma com que essas transformações vêm ocorrendo e afetando o mundo no qual vivemos?

O processo tecnológico atual impôs uma série de transformações novas, diferentes, desconhecidas, etc., e isso deixa algumas lacunas a serem preenchidas. Talvez isto aconteça exatamente por serem questões novas, etc., porém, são indagações que dizem respeito ao conhecimento, ao pensamento e, conseqüentemente, à Educação. É evidente que todo este processo tecnológico que aconteceu ou que podemos dizer, está em processo de acontecimento, não deixa de ser positivo e muito interessante. Haverá poucos que duvidem que este é um dos maiores avanços do século, mas a pergunta a ser respondida ainda é aquela feita pelo professor Canário (2006) e já apresentada no início desta incursão. Como é possível uma tecnologia tão avançada, como a que temos atualmente ao acesso de todos ou da maioria, por um lado, enquanto do outro lado temos uma sociedade carente e imatura socialmente, culturalmente, economicamente e politicamente como a atual? Como é possível uma distância tão grande na mesma sociedade, na mesma comunidade, etc.? A inovação tecnológica está aí, é fato, não há o que se discutir, porém este processo não deveria ocorrer também no campo social e político, etc.?

Este é o ponto onde se encontra o ser humano. O Homem que aprende, que estuda que busca o conhecimento. O desafio lançado aqui é saber se já existe algo que possa ser identificado neste encontro entre aquilo que podemos chamar de ‘caos’ e modernidade no que diz respeito ao pensamento.

De acordo com essa linha de argumentação, é possível afirmar que há uma mudança de valores na sociedade e, principalmente, afirmar que vivemos uma transformação histórica de consciência do mundo e que ainda temos muito a fazer para compreender, e mais ainda, para incorporar estas mudanças.

O pano de fundo sob o qual se apoia esta questão é evidentemente o contexto da Educação. Já sabemos, contudo, que esta é uma questão recorrente em sua própria história que, por tantas vezes, não foi tratado como tal, ao invés disso foi até negligenciado. Porém, esta negligência pode não ter sido intencional, talvez possa ter ocorrido justamente por ainda não fazer sentido trazê-lo como problema para a discussão naquele momento. Contudo, o interesse por este assunto se dá, em princípio, por sua importância, pela inquietude ou incompreensão no que diz respeito a esta possibilidade de haver uma nova forma de estruturação do conhecimento.

É importante salientar que tudo isso se torna mais evidente agora em tempos que podemos chamar de pós-modernos com o alargamento e disseminação da tecnologia. Certamente é devido a esta ampliação do acesso à tecnologia que ocorre de forma tardia que a aquisição do conhecimento não pode ser percebida de maneira mais imediata. Entretanto, isso não faz dele um problema devidamente novo, ao contrário, este é um fato que vinha se fazendo sentir gradativamente ao longo dos anos, mas que justamente agora, por novos acontecimentos, ganham também novos contornos e, conseqüentemente, novas formas de discussão.

Como dito acima, todo esse processo de transformação é evidentemente notável ao longo da história. Basta traçar uma linha histórica. Vejamos no mundo do trabalho, por exemplo. No período da colonização, os detentores do poder eram os senhores de engenho. Naquela época a terra era o fator de produção. A terra era quem criava e de onde se retirava a riqueza. Posterior a isso, com o acontecimento da Revolução Industrial, muda-se o modo de produção de riqueza e com isso também muda o fator de produção. A partir da Revolução Industrial a terra e o modelo artesanal de produção não são mais os geradores de riqueza e quem assume este lugar agora é a fábrica. Notadamente, no momento atual a fábrica também deixou de ser o principal fator de produção de riqueza dando lugar, assim, àquilo que pode ser chamado de a Era do Conhecimento ou para a Tecnologia, se preferirmos. Dessa forma, este é o cenário contemporâneo que encontramos exposto.

Sobre este assunto, é importante retroceder um pouco e notar que a partir do processo industrial foram criadas as chamadas “especificidades do trabalho” em que cada um

era responsável por uma atividade específica. Obviamente que não vivemos mais neste modelo de sociedade e, portanto, este, gradativamente, está entrando em um colapso, ou seja, estamos entrando em um período em que a especificidade não consegue dar conta de um Todo que é complexo.

É preciso, sim, conhecer o problema, porém é necessário, também, que se tenha uma visão do todo. Há, portanto, uma sutil mudança num processo que antes era industrial²³ e segmentado e que agora passa a demandar uma visão mais ampla no que diz respeito ao Conhecimento como principal fator de produção.

Rui Canário (2006) afirma que este processo tem suas raízes no modelo escolar que herdamos. Um modelo com uma industrialização tardia, um regime militar bastante marcante e também uma educação passada através de conceitos. Uma herança que ainda custa caro para o nosso modelo de educação do qual precisamos nos livrar. É preciso deixar para traz este modelo de ensino em que o professor é o centro de tudo. Com o advento da tecnologia este modelo começa a perder sentido, uma vez que o aluno pode manter uma relação de aprendizagem muito mais eficaz e produtiva, independendo-se do professor. Neste sentido, o conceito nietzschiano de *Espírito livre* pode contribuir para a compreensão e assimilação desta transformação em evidência.

A ideia de espírito livre nietzschiana tem muito a ver com esta transformação que ocorre na Educação e, nesse caso, em vários outros âmbitos como o do Trabalho, da Filosofia etc., porque é uma ideia nova de ver o mundo. Nietzsche, através do conceito de *Espírito livre*, trabalha com a ideia de que a educação é um processo que embora possa ser lido como individual tem um sentido em ver e de sentir o mundo de maneira diferente. Isso se configura como uma forte característica de mudança ou transformação da forma que o Homem passa a compreender o mundo que o cerca. É isso que pode ser constatado a partir das próprias palavras de Nietzsche.

É chamado espírito livre aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria, com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. Ele é a exceção, os espíritos cativos são a regra [...]. De resto, não é próprio da essência do espírito livre ter opiniões mais corretas, mas sim ter se liberado da tradição, com felicidade ou com fracasso. Normalmente, porém, ele terá ao seu lado a verdade, ou pelo menos o espírito de busca da verdade: ele exige razões; os outros, fé (NIETZSCHE, 2005, p. 225).

²³ Ora não estamos defendendo a possibilidade de parar com todas as outras práticas de produção. Estamos falando de uma mudança de eixo, onde o principal enfoque econômico não está mais focado na terra, nem na indústria, mas sim na tecnologia, portanto, na produção de conhecimento.

A transformação proposta pelo autor não significa a mais acertada, mas sim significam verdades. É preciso enxergar a verdade que pode estar muito além do que é correto no momento imediato. Para Nietzsche é preciso pensar além, o espírito livre é este que tem coragem de tomar-se nas mãos e pensar soluções novas para os problemas.

2.2 A construção do conhecimento a partir de uma ideia autônoma

O *Espírito livre* de Nietzsche pode ser chamado de uma reinvenção ininterrupta do si mesmo, afastando qualquer tipo de garantia que possa ser eterna. Assim, através do conceito de “espírito livre” o autor se distancia de todo e qualquer tipo estagnado de conhecimentos, idealismos etc., desconstrói tudo aquilo que o fundamenta e a partir disso se propõe a pensar.

Os espíritos livres não levam este nome para viverem conforme uma preferência particular, senão que para aceitar colocar em questão toda e qualquer referência dada a partir da qual seja possível inventar, criar e pensar. São eles, os espíritos livres, os responsáveis por investigar as amarras metafísicas da formação humana. Entretanto, isso não significa que a base em que estes se apoiam seja uma instabilidade completa. Antes, porém, o espírito livre é o responsável pelos questionamentos de pontos engessados que têm a necessidade de serem enfrentados. Dessa forma, compreende-se que as estabilidades existem, mas que são históricas e contingentes e, acima de tudo, que são provisórias, ou seja, podem e precisam ser questionadas.

Um possível caminho apontado por Nietzsche, e que pode se levar em consideração, é que parece que cada um deve chegar através de algum processo e ‘atingir aquilo que é’, atingir uma identidade própria, única. Este movimento de retroceder ao si levantado pelo autor constitui o centro de toda experiência. Isto configura a imagem da chamada docência. Esta trata-se de um ato peculiar à esta atividade em conduzir alguém até si mesmo de modo que esse processo se configura como um desafio para quem aprende. Este modo de aprender do qual Nietzsche nos fala não é o mesmo que repetição, não é, contudo, tornar-se seguidor de terceiros, mas sim é encontrar uma forma particular, própria e independente depois da experiência adquirida e vivenciada. Justamente aquilo que foi comentado anteriormente da obra *Aurora* e *Ecce Homo* sobre a ideia de emancipação de discípulo perante seu mestre.

Seguindo nesta mesma direção pode-se dizer que a ideia de formação apontada por Nietzsche implica um conceito que ele chamou de “vontade de potência”. Esta, para o autor, significa uma atitude de coragem, afirmativa diante da vida que se apresenta como uma capacidade de organização de si. Em uma possível comparação, seria como a imagem do artista frente a obra de arte em construção, inventando e produzindo novas formas de expressar valores, conceitos e convicções. Assim, o caminho da formação não é um caminho deserto, desconectado, mas sim uma constante interação que se fortalece a partir das diferentes sensações.

O processo de formação não pode ficar restrito por uma lógica reguladora e fechada. É possível, sim, que em algum momento isso possa acontecer, mas é necessário criar um movimento de reação, de “Desterritorialização” para usar o conceito de Guatarri, (1996, p. 323) frente aos princípios dos grandes mapas educacionais. Posto isso, com essa força de resistência, então possibilitar uma abertura, um olhar diferente, alargando o modo de olhar e as práticas inventadas, então, a dificuldade é como fazer isso, uma vez que aquilo que sempre permeou o pensamento é saber se sempre fomos inventados por terceiros.

O cuidado de si está diretamente implicado neste caso. Isto é, a relação com o outro é, de certa forma, a relação com o si, e é esta relação que possibilita uma compreensão prática da liberdade, da ética, etc. Quanto à ética, para dizer um pouco mais a respeito de seus processos, é necessário enfatizar que esta exige uma reinvenção contínua em seus espaços. Com isso, é possível notar que aquela não deve permanecer restrita ou refém de uma verdade. O que é possível que falte neste caso, porém, é a sabedoria para administrar o estranho, o adverso de práticas e projetos a fim de construir novas práticas sociais.

Sendo assim, este pode ser o lugar destinado ao estudo da Filosofia da Educação. Esta, portanto, deve marcar este lugar, precisa garantir a especificidade do que implica realmente um filosofar, característica de domínio do pensamento propriamente como tal e não simplesmente aninhar-se no emaranhado de definições dogmáticas de conteúdos e estratégias técnicas, definidoras de verdades, valores, etc.

Frente a isto, convém salientar as primeiras indicações do papel da Filosofia a muito já conhecida que é surpreender nossas ideias e opiniões imediatas, duvidar das crenças, virtudes, indagar, problematizar e refletir sobre questões da própria vida. Esta é, ou deveria ser, a preocupação da Educação e, neste caso em específico, da Filosofia da Educação a partir deste ensaio embasado na Filosofia de Nietzsche.

3 CONCLUSÃO

A escola, como papel de educadora e transformadora de sujeitos construtores de sua própria história, precisa se voltar para essa nova realidade tecnológica que estamos vivenciando e cujo retrocesso é impossível. E que o papel da escola diante desse cenário seja contribuir com a construção da criticidade e da autonomia de pensamento por meio de uma atmosfera de confiança e abertura de espaço para a discussão e para o debate.

Que diante da necessidade de lidar criticamente com tais informações impostas pelo mundo contemporâneo o aluno precise se conscientizar do sentido da construção do seu próprio conhecimento, se esforçar de forma intencional e favorável para aprender o novo e o antigo através de revisão e pesquisa seguidas de indagações, ou seja, buscando outras formas de adquirir conhecimento e não se acomodando apenas com o que lhes foi passado pelo professor.

Num momento de mudanças e incertezas e a necessidade de resgatar valores tão importantes condizentes com a sociedade contemporânea, o professor deverá exercer um novo papel de acordo com os princípios de ensino aprendizagem. Isso tornar-se-á possível quando o professor assumir esse novo papel favorecendo a postura reflexiva investigativa, colaborando, assim, para a construção da autonomia de pensamento e de ação, capacitando o aluno a exercer o seu papel de ser pensante e transformador. Nesse contexto, o professor deixa de trabalhar aquela velha forma baseada na ideia de que o aluno só aprende através da reprodução. Assim, o professor deve mostrar segurança, conhecimento da ciência a que se propõe a trabalhar, possibilitando a oportunidade de realização de questionamentos e a construção de um pensamento crítico por parte dos alunos, caso contrário, irá apenas voltar-se à reprodução de conteúdo.

É preciso que o professor demonstre profissionalismo, ética e compromisso com o sucesso de seus alunos para que estes se sobressaiam individualmente e coletivamente do meio em que estejam inseridos tendo, assim, a plena certeza de que o conhecimento no contexto globalizado em que estamos inseridos hoje vai muito além da sala de aula. Este não se limita apenas a quatro paredes, vai muito além do que é apresentado pelo professor, e sim, pode ocorrer em qualquer lugar.

Com o advento da tecnologia das comunicações instantâneas e dessa imensa multidão dominando estes meios, ficou muito mais fácil o acesso às informações e ao conhecimento. As ferramentas estão ao alcance de todos, ou pelo menos da maioria. Neste sentido, o aluno pode maximizar seu aprendizado e torná-lo bem mais prazeroso, desde que saiba lidar com estes meios tecnológicos disponíveis.

Portanto, neste processo de formação onde acontece esta mudança de modo e de compreensão do conhecimento, o professor, como parte importante nessa construção de conhecimento precisa ter claro que nem sempre mostrar o caminho é suficiente. Ele precisa cativar, instigar o aluno a querer ser melhor. Conforme já vimos no decorrer do texto, deve incentivar o aluno a superar seu mestre, sendo, dessa forma, realmente produtor de novas ideias e de novos conceitos.

THE CHALLENGES OF TRAINING AND CHANGES IN THE THOUGHT STRUCTURE: a contemporary reading of education

ABSTRACT: This article has as main theme to make an approach regarding the changes that occur in the process of teaching learning within the context of the current education. The main focus of this research is to find out what has happened again, or more specifically, what has happened differently in what concerns this student's way of learning these days. This work has as central concern some questions such as: how do information technologies participate in the construction of knowledge? How has globalization interfered in this way of understanding and teaching child learning? And above all, how have we, as teachers, been dealing with this new model and why not say a new way of producing knowledge? Thus, this approach takes into account a number of new and indispensable factors, such as the role of the teacher within this context, how this teacher deals with this ever-unfinished diversity of new factors, as well as the adequacy of Innovation proposed by this technology network. The text works towards a change of thought structure, it becomes less complicated to perceive, and at the same time to understand, why a generation born within this world called "technological or digital" has a perception of the world with a greater degree Of complexity, since it presents itself today with greater facilities than others that predate it. This is precisely because of this change in the structure of thought that has been pointed out so far, that is, the logical structure of cause and

effect. This only corroborates the thesis of the existence of a new structuring of the process of knowledge.

Keywords: Education. Globalization. Learning. Knowledge.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CESAR, C. M. (Org.). **Ensaio filosóficos**. São Paulo: Paulus, 1998.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. 2. ed. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

_____. **Ecce homo, como alguém se torna o que é**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

_____. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Schwarcz, 2001.

_____. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino. In: _____. **Escritos sobre educação**. Organização, tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

RICOEUR, P. **O discurso da ação**. Lisboa: Edições 70, 1988a.

_____. **Do texto à acção**: ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés-Editora, 1989.

_____. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

_____. **Si-mesmo como um outro**. Tradução Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. **Tempo e narrativa** Campinas, SP: Papyrus, s/d. 3v.

Informações
(98) 3471 1356 / 3471 1955
www.fapeduca.com