

ACADEMIA RIBEIRÃO-PRETANA DE EDUCAÇÃO



ORGANIZADORES:

LUIZ CARLOS MORENO
MEIRE AP. PEDERSOLLI
FILOMENA ELAINE P. ASSOLINI



ARE

**Academia Ribeirão-pretana
de Educação**

2002/2022 - 20 anos



2022

Copyright © 2022 - ARE - Academia Ribeirão - pretana de Educação - Todos os direitos reservados

Coordenação Editorial: Maxibook Editora

Título: ARE - Academia Ribeirão-pretana de Educação 20 anos - 2002/ 2022

Autores: Vários

Organizadores: Luiz Carlos Moreno, Meire A. Pedersolli, Elaine Assolini

Editor e produtor do livro digital: Prof. Max Wagner

Ilustração da capa: Leonardo Scarulis

Capa, revisão, diagramação e projeto gráfico: Prof. Max Wagner

Prefácio: Profº Luiz Carlos Moreno

Considerações Finais: Os Organizadores

ISBN do livro digital: 978-65-998238-3-1 .



Farmacêutico Antônio Leite de Oliva, 174, Vila Cristal - Brodowski/SP
Rua Bernardino de Campos, 675, Centro - Ribeirão Preto/SP
Fones: (16) 98244-5382 e (16) 98183-7455
email: maxibookeditora@gmail.com

Editor e gerente comercial: Max Wagner
Secretária administrativa: Rose Targa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vários, Autores

Organização: Luiz Carlos Moreno, Meire A. Pedersolli, Elaine Assolini

ARE - Academia Ribeirão-pretana de Educação - 2002/2022 - 20 anos: educação, ensino, aprendizagem e pesquisa/Vários Autores – Ribeirão Preto, 2022. Maxibook Editora, Formato: Digital

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Ensino e Aprendizagem.
4. Pesquisa e extensão

22-136530

CDD-B869.8
-B869.1

Inajara Pires de Souza - Bibliotecária - CRB PR-001652/O

Sumário

Dedicatória

Prefácio - Profº Luiz Carlos Moreno

1- ARE - Academia Ribeirão-pretana de Educação 2002/2022 - Antônio Carlos Tórtoro

2- Alfabetizar é muito mais do que saber a ler e a escrever - Filomena Elaine Paiva Assolini

3- Docência da Educação Básica em Tempo de Pandemia- Lilian Rodrigues de O. Rosa, Márcia A. Figueiredo, Maria Amélia Zucolotto e Adriana Silva

4- A Escola, a Pandemia e a Fome - Dulce Maria Pamplona Guimarães e Nainora Maria Barbosa de Freitas

5- A Formação Profissional Feminina - Maria de Fátima da Silva C. G. de Mattos

6- A Organização Didática: Alguns pontos de referência - Filomena Elaine Paiva Assolini

7- Avaliação no Ensino Superior entre Desafios e Perspectivas - Marilda Franco de Moura

8- Ensino e a Aprendizagem - Onde estamos? Para onde vamos? - Meire A. Pedersolli e Luiz Carlos Moreno

Considerações Finais - Os Organizadores

Dedicatória

"Dedicamos este livro ao Prof. João Alberto de Andrade Velloso, Vice - Reitor do Centro Universitário Barão de Mauá; CEO do Colégio Anchieta - Ribeirão Preto que sempre nos estimulou com seu apoio e entusiasmo nas atividades da ARE".

Prefácio

Ao celebrar 20 anos da sua fundação, é possível afirmar que a **ARE** amadureceu. E como espaço privilegiado de encontro de diferentes formações, pensamentos e práticas de educadores, não é de se conceber uma expectativa diferente.

Isso é tudo que precisamos fazer: adaptar, criar, estudar, pesquisar, experimentar e fazer, rever, refletir, mudar. Assim evoluímos.

Neste momento histórico, em especial, tivemos de praticar rápida e intensamente o ensinamento da filosofia estoica: *“controle suas percepções, oriente suas ações adequadamente, aceite de bom grado o que está fora do seu controle.”*

Uma vertiginosa e exigência tecnológica. Um inesperado acidente biológico que afetou o mundo, e daí nossas vidas como profissionais e cidadãos. Uma mudança ambiental sem precedentes. Professores de todas as modalidades se adaptaram criativamente e com muita flexibilidade. É certo que perdas de aprendizado foram provocadas e agora pesquisas constataam, mas de forma mínima, diante das circunstâncias que estavam fora de controle. Podemos afirmar orgulhosos: cá estamos, as aulas seguiram, as instituições de ensino sobreviveram, e agora aparecem com nova face. Mas tudo na vida muda.

Esta obra coletiva representa o pensamento, as experiências de diferentes profissionais e entusiastas da Educação. *(Sempre que escrevo os vocábulos ‘Professor’, ‘Professora’ e ‘Educação’, me permito grafá-los com iniciais maiúsculas – é minha reverência à profissão e ao fazer. Assim peço a compreensão dos revisores de textos).*

Esta obra, que apresentamos no formato digital (que é novo para nós, neste caso particular) representa a superação de vários desafios superados até aqui, em especial nos últimos anos. A história da ARE segue, acadêmicos se sucedem e a Educação se realiza na sociedade, com apoio oficial ou não, reconhecida e respeitada ou não, mas sempre com abnegação, afinal, cada um de nós é praticante, representante de uma atividade sagrada.

LUIZ CARLOS MORENO, Professor. ARE, cadeira 17

ARE - Academia Ribeirão-pretana de Educação

2002/2022.

Antônio Carlos Tórtoro

Tendo em vista ser formada por professores, a maioria dos membros participantes das reuniões mensais da ARL-Academia Ribeirão-pretana de Letras, os assuntos literários, em geral, acabavam desaguando em questões educacionais. Por isso, dia 3 de agosto de 2002, no restaurante Fazenda de Minas, Rua 7 de setembro, 1666, após reunião ordinária da ARL-Academia Ribeirão-pretana de Letras, como presidente do sodalício propus aos membros presentes, e foi aprovada por unanimidade, a Fundação da ARE - Academia Ribeirão-pretana de Educação.

Finalmente tínhamos uma academia na qual poderíamos tratar assuntos estritamente ligados à Educação.

Os membros, nesses dez anos de nossa história, não tendo sede própria, sempre foram acolhidos, para reuniões mensais, primeiramente no restaurante Fazenda de Minas, depois nas salas de aula do Centro Universitário Barão de Mauá e, atualmente, na biblioteca do Colégio Anchieta.

O primeiro endereço oficial da ARE foi a Avenida Santa Luzia, 84, no Sumaré, onde está a Sede do SIEEESP – Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, por uma concessão do hoje acadêmico, João Alberto de Andrade Velloso.

Formamos uma primeira Diretoria Provisória composta pelos professores, membros da ARL- Academia Ribeirão-pretana de Letras: Eu (Presidente), Dr Luis Carlos Raya (Vice-presidente), Ely Vieitez Lisboa (Secretária) e Waldomiro Waldevino Peixoto (Tesoureiro).

A Diretoria Provisória recebeu dos presentes a incumbência de dirigir o novo sodalício até a eleição da primeira Diretoria da ARE, eleita pelos seus próprios membros, devendo redigir, aprovar e registrar o Regimento Interno e os Estatutos, compor e aprovar as insígnias e medalhão da instituição, estabelecer os Patronos das Cadeiras, admitir e empossar os novos acadêmicos, realizar a eleição da primeira Diretoria e dar posse aos seus membros.

A eleição da primeira Diretoria — que teve como presidente a acadêmica Marilda Franco de Moura Vasconcelos — ocorreu em 2007, quando a ARE já contava com mais de 20 membros efetivos, escolhidos pela Diretoria Provisória.

Seguiram-se os presidentes Oscar Luiz de Moura Lacerda e, atualmente, Luiz Carlos Moreno.

É importante frisar que, como Patronos, para as 33 primeiras Cadeiras foram dados os nomes dos professores Ribeirão-pretanos homenageados em solenidade em homenagem aos Grandes Mestres de Ribeirão Preto, realizada no Teatro Pedro II no final do mandato do Prefeito Jábali. Para as outras sete Cadeiras (completando o total de 40) foram dados os nomes dos acadêmicos da ARL, presentes à reunião de fundação, dia 2 de agosto de 2002: a única academia criada com os Patronos todos vivos.

A Diretoria Provisória, dando início às suas atividades, designou os acadêmicos da ARL-Academia Ribeirãopretana de Letras, Nilva Mariani, Rita Mourão, Ely Vieitez Lisboa, Dr. Luis Carlos Raya, Waldomiro Waldevino Peixoto, Dr. Alfredo Palermo e eu, para integrarem a comissão que, no dia 14 de setembro de 2002, apresentou os projetos do Estatutos e Regimento Interno.

Na mesma oportunidade apresentei sugestão para a criação do logo e da letra do Hino da nova academia. Foram aprovados por unanimidade e utilizados atualmente.

O acadêmico Wilson Salgado ficou encarregado de compor a música do Hino.

A acadêmica Maria Aparecida de Britto Cosenza sugeriu, e foi aprovado o lema que consta da logomarca: *In totum hominem promovere*.

Na letra do Hino, busquei retratar os sentimentos que levaram à criação da ARE e seus objetivos maiores:

HINO DA ARE – ACADEMIA RIBEIRÃO-PRETANA DE EDUCAÇÃO

Letra: Antônio Carlos Tórtoro

Música: Wilson Salgado

REFRÃO

ARE, ARE , ARE ,
Academia de Educação
In totum hominem promovere
Eis sua maior missão.

ARE , ARE , ARE
Academia de Ribeirão
In totum hominem promovere
Desde a sua fundação.

Do seio da ARL,
De Letras, academia.
No início do novo século
Nasce forte um sodalício
Dedicado à Educação.
E seus oito fundadores
Legam-no a Ribeirão.

Com nobres objetivos
Nos passos de Anchieta,
Primeiro Mestre do Brasil,
A nova academia
Abre seu enorme coração

Para uma nova empreitada
Na área da Educação.

REFRÃO

E uma noturna ave,
Ostenta azul moradia,
Sinal de sabedoria,
Do grupo Educacional.
A coruja de olhar atento
Parece prever a sorte
E augurar eventos mil.

É a nau de almas nobres
Mestres inesquecíveis
Apadrinhando Cadeiras
Tomadas por imortais.
Acrescendo uma nova história,
Nesta cidadela da cultura,
A páginas de outras glórias.

REFRÃO

GRANDES MOMENTOS DA ARE

Em seu início, todos os eventos da ARE contaram com o apoio incondicional de membros honorários: o colunista social Manoel Simões, o fotógrafo Marco Pires, o atual Secretário da Fazenda de Ribeirão Preto, Sérgio Nalini, o proprietário do jornal O Diário, Dr. Jubayr, o vereador Rodrigo Simões, e muitos outros que compreenderam e assumiram conosco os objetivos da nova academia.

Nesses anos todos, e, principalmente nos primeiros anos da ARE, contei sempre, nas diversas funções assumidas, e nos momentos de alegria e de dificuldades, com a presença de minha luz, minha Lúcia, esposa e

companheira, a quem devo a possibilidade de ter-me permitido assumir o árduo desafio de ser, simultaneamente, durante 5 anos, presidente da ARL e da ARE.

A todos os companheiros que me acompanharam, e que continuam me acompanhando nessa jornada, meus sinceros agradecimentos.

1. PRIMEIRAS POSSES

Os seis primeiros membros efetivos da ARE-Academia Ribeirão-pretana de Educação foram empossados, no último sábado, 8 de maio de 2004, em uma sessão solene que aconteceu no anfiteatro do Centro Universitário Barão de Mauá, de Ribeirão Preto. No evento, o reitor da instituição, professor Dr. Nicolau Dinamarco Spinelli, foi homenageado ao receber o Medalhão de Mérito Educacional que leva o seu nome. Ele foi a primeira pessoa a usar o colar acadêmico da ARE.

Até o momento da cerimônia, a Academia era composta por 40 patronos, sendo que 39 deles estão vivos. Seus nomes foram escolhidos dentre os 33 mestres homenageados, em um evento, realizado há alguns anos, no Teatro Pedro II, e mais sete membros fundadores da ARE, de acordo com Antônio Carlos Tórtoro, presidente da Academia. “Agora somos 45 pessoas, sendo 39 patronos e seis membros efetivos. Temos 34 cadeiras vagas e outros dois neo-acadêmicos já tiveram seus nomes aprovados e poderão tomar posse ainda em 2004”, afirma.

A cerimônia foi presenciada por membros da ARL-Academia Ribeirão-pretana de Letras, da ARE-Academia Ribeirão-pretana de Educação, da ALARP-Academia de Letras e Artes de Ribeirão Preto, da ARLJ-Academia Ribeirão-pretana de Letras Jurídicas, membros da CPERP-Casa do Poeta e do Escritor de Ribeirão Preto, do Grupo Flamboyant, do Proyecto Cultural Sur, familiares e amigos dos homenageados, entre outros.

Os membros efetivos que foram empossados, as cadeiras que ocuparão e seus respectivos patronos são: Sérgio Fumio Miyahara (cadeira sete, patrona Ely Vieitez Lanes), Antônio Carlos Tosetto (cadeira 26, patrono Orlando Mantese), Oscar Luiz de Moura Lacerda (cadeira 29, patrona Rosa Maria

Consenza de Oliveira, Maria Aparecida Britto Cosenza (cadeira 34, patrona Nilva Mariani, Renata Carone Sborgia (cadeira 39, patrono Antônio Ruffino Netto,) e João Alberto de Andrade Velloso (cadeira 40, patrono Antônio C. Tórtoro).

Antes da posse dos seis neo-acadêmicos, o professor Nicolau entregou o Medalhão de Mérito Educacional Professor “Nicolau Dinamarco Spinelli” aos fundadores da ARE. O medalhão foi criado pela artista plástica Maria Mirlene Freitas Rodrigues, membro da ALARP. Devidamente empossados, os acadêmicos discursaram homenageando os patronos das cadeiras que passaram a ocupar.

A ARE foi fundada no dia 3 de agosto de 2002, com o objetivo de aperfeiçoar, aprofundar e promover a extensão dos recursos humanos, científicos e tecnológicos na área da Educação, valorizando o educador.

No encerramento da sessão, o presidente da ARE anunciou que em breve seria lançado, pela Academia, o concurso “Meu mestre inesquecível”, que abrangeu Ribeirão Preto e mais 82 cidades da sua macro-região.

O concurso veio a premiar/homenagear, sete “Mestres Inesquecíveis” eleitos por internautas que acessaram o site Vounessa, deram seus votos e escreveram um texto que justificou o voto dado.

2. NOVAS POSSES NA ARE

No dia 1º. de abril de 2005, às 20 horas, no Anfiteatro do Centro Universitário “Barão de Mauá”, tomaram posse mais cinco membros efetivos da ARE, idealizada e presidida por Antônio Carlos Tórtoro, fundada no dia 3 de agosto de 2002, e que teve sua origem em reuniões ordinárias da ARL – Academia Ribeirãopretana de Letras.

Tomaram posse, como membros efetivos, Filomena Elaine Paiva Assolini na Cadeira 5, Patrono Divo Marino; Antônio Marmo Cassoni, Cadeira 12 , Patrono João Álvares da Costa; Marilda Franco de Moura

Vasconcelos, Cadeira 13, Patrono Jorge Ambrust Figueiredo; Dalton de Souza Amorim, Cadeira 22, Patrona Maria de Lourdes Jorge e Patrícia Helena Cury Domingos de Oliveira, Cadeira 30, Patrono Ruben Cione.

Na cerimônia solene de posse, os neo-acadêmicos receberam, além do certificado, o Medalhão de Mérito Educacional “Prof. Nicolau Dinamarco Spinelli “, confeccionado pela artista plástica Maria Mirlene Freitas Rodrigues, acadêmica da ALARP – Academia de Letras e Artes de Ribeirão Preto.

Também, pela primeira vez, foi ouvido em público o Hino da ARE, com música de Wilson Salgado, acadêmico da ARL, e letra do presidente da ARL e da ARE, Antônio Carlos Tórtoro, na versão gravada pela “MR Produções de Áudio”, com as intérpretes Dione Lima Pereira, Nadir Rodrigues Vieira, José Inácio Capellaro e Wilson Salgado.

3. TROFÉU “ MEU MESTRE INESQUECÍVEL”

Fundada com a finalidade de aperfeiçoar, ampliar e aprofundar recursos humanos e científico-tecnológicos, na área da Educação, assim como perseguir a interdependência entre seus sistemas e subsistemas, a ARE lançou, em junho de 2004, o concurso: MEU MESTRE INESQUECÍVEL .

Esse foi um dos eventos marcantes da ARE, em seus primeiros anos de vida. Ele entregou a professores de diversos níveis, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e outras modalidades educativas, um troféu em bronze, idealizado por mim e confeccionado de forma primorosa pela minha colega, artista plástica, acadêmica da ALARP-Academia de Letras e Artes de Ribeirão Preto, Maria Mirlene Freitas Rodrigues, que também confeccionou os Medalhões “Nicolau Dinamarco Spinelli”.

Ele, promovido pelo site Vounessa e ARE, com apoio do Banco BMC, ACIRP, Jornal “A Cidade”, Grupo Evidência, TECFAD Educacional, SIEEESP e Vounessa, entregou troféus aos sete mestres mais votados: Vera Lúcia Hanna,

Giovana Velho Andreolli Guedes, Eliana Padovan Donato, Camila Garcia Aguilera, Eunice Figueira (in memorian), Eduardo L . Franchin (falecido após ser o mais votado) e Cyro Armando Catta Preta (de Orlândia).

Pelo menos um pouquinho buscamos saldar uma dívida que cada um de nós tem com os diversos educadores que fizeram de nós o que hoje somos.

4. 1º ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO: PROMOÇÃO DA ARE – ACADEMIA RIBEIRÃO-PRETANA DE EDUCAÇÃO

Tendo como Mestre de Cerimônia o acadêmico Antonio Carlos Tórtoro (idealizador, fundador, Patrono da Cadeira 40, e primeiro Presidente da ARE), no dia 12 de agosto de 2011, no anfiteatro da UNIP, a partir das 19 horas e 30 minutos, a ARE- Academia Ribeirão-pretana de Educação promoveu seu Encontro Regional de Educação com o tema “*Ensinando no século XXI*”, em comemoração ao 9º aniversário de fundação do sodalício (2 de agosto de 2002).

A mesa, sob direção da acadêmica Melânia Dalla Torre (Titular da cadeira 6), contou com a presença da acadêmica Débora Vendramini (Titular da Cadeira 38), atual *Secretária Municipal de Educação*. O acadêmico João Alberto de Andrade Velloso, vice-presidente da ARE (Titular da Cadeira 40, Patrono, Antônio Carlos Tórtoro) usou da palavra antes da apresentação do coral.

Aberto o evento (com um público presente em torno de 400 pessoas) com a participação do Coral da UNAERP (Regente Suzana Samorano – que cantaram o Hino Nacional, a seguir o número musical *Benedicat*, e após, o Hino da ARE – música de Wilson Salgado e letra de AC Tórtoro).

Participaram do evento — destinado aos alunos do curso de Pedagogia das diversas instituições universitárias de Ribeirão Preto e região — os professores acadêmicos: Filomena Elaine Paiva Assolini (Titular da Cadeira 5 – Patrono, Divo Marino) discorreu sobre “***Formação de Professores: Aprender a conhecer***”, Lisete Diniz Ribas

Casagrande (Titular da cadeira 28 – Patrono, Renato Hélio Migliorini) discorreu sobre “ **Quatro Pilares da Educação: Aprender a ser**”, Luiz Carlos Moreno, Presidente da ARE (Titular da Cadeira 17, Patrono, Lucy Musa Julião) discorreu sobre “ **Gestão Escolar: Aprender a conviver**” e Lafayette da Costa Tourinho Neto (Titular da Cadeira 25, Patrono, Ophélia Chiarelli Minelli) discorreu sobre “ **Uma Experiência no Ensino Médio**”.

O encontro, focado na educação escolar realizada no Ensino Fundamental e Médio, fundamentou-se na proposta da UNESCO (Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) por meio da Comissão para a Educação no século XXI, coordenada por [Jacques Delors](#): no relatório editado sob a forma do livro: "Educação: Um Tesouro a Descobrir" de 1999, a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, da página 89-102.

No seu relatório são descritos os quatro pilares que deverão constituir os alicerces da “educação ao longo da vida “ (*lifelong education*): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A discussão entre os participantes e o público pretendeu abordar as consequências práticas desses fundamentos para a gestão escolar, a formação de professores, as atividades escolares, a formação de valores e atitudes dos alunos.

Com essa ênfase na aplicação prática dos princípios propostos pela UNESCO, a ARE e os seus acadêmicos apresentaram sua contribuição para a necessária tomada de consciência, pelos profissionais do campo educacional, quanto aos novos valores e fins que devem nortear a educação básica na atualidade.

No local do evento foram expostos trabalhos (livros) dos acadêmicos, acompanhados de uma exposição de fotos — organizada pelo Grupo Amigos da Fotografia — contando um pouco dos 9 anos de vida do sodalício.

Ao final do Encontro, ocorrido pontualmente às 22 horas, conforme previsto, durante 30 minutos os presentes fizeram perguntas e ouviram respostas dos 4 conferencistas.

A cobertura do evento ficou por conta do **Programa Evidência** (Rodrigo Simões – membro honorário da ARE) e **Ribeirão Capital** (Zuleika) e do fotógrafo (e membro honorário da ARE , Marco Pires).

5. 2º ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

No dia 23 de agosto de 2012, no anfiteatro da UNIP (Bloco C – rua Magda Perrone Frossard, 541 – Jardim Nova Aliança), a partir das 19 horas, a ARE- Academia Ribeirão-pretana de Educação promoveu seu II Encontro Regional de Educação com o tema “ *Da pedra ao virtual* “, em comemoração ao 10º aniversário de fundação do sodalício (2 de agosto de 2002), com a presença de quase 500 pessoas.

Participaram do evento — destinado aos alunos do curso de Pedagogia das diversas instituições universitárias de Ribeirão Preto e região —, com a apresentação da Mestre de Cerimônia, acadêmica Meire Aparecida Pedersoli (Titular da Cadeira 16 – Patrono Ligia A. Cortez da Rocha), os professores acadêmicos: Luiz Carlos Moreno, presidente da ARE (Titular da Cadeira 17 - Patrono Lucy Musa Julião), Prof. João Alberto de Andrade Velloso, vice-presidente da ARE (Titular da Cadeira 40 - Patrono, Antônio Carlos Tórtoro), conferencista Filomena Elaine Paiva Assolini (Titular da Cadeira 5 – Patrono, Divo Marino), anfitriã Melânia Dalla Torre (Titular da Cadeira 6 – Patrono Domingos Lomônaco), Secretária da Educação, Maria Débora Vendramini Durlo (Titular da Cadeira 38 – Patrono Alfredo Palermo e antecessor Willie Bueno), Antonio Carlos Tórtoro (Idealizador, Fundador, Presidente da primeira Diretoria Provisória - 2002/2006 - e Patrono da Cadeira 40), participante da mesa redonda e ex-presidente (2007/2008), Marilda Franco de Moura (Titular da Cadeira 13 – Patrono Jorge Ambrust

Figueiredo), e participante da mesa redonda, Márcia Aparecida Figueiredo (Titular da Cadeira 24 – Patrono Octávio Barachini).

O evento contou com participações especiais do Prof. José Dutra de Oliveira (*Design* universal) e Prof. Fredric Michael Litto (Presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância em vídeo conferência).

Membros titulares e patronos da ARE prestigiaram o evento.

6. 3º ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Educação: Reformas e Propostas.

11 de agosto de 2017. Das 19h às 22h

Apresentação: UNIVERSIDADE ABERTA DA MAIORIDADE – relato de uma experiência educacional.

Dra. VANIA CLÁUDIA SPOTI CARAN.

Doutora e Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade de São Paulo (Escola de Enfermagem de Ribeirão-Preto). Professora titular no Centro Universitário Barão de Mauá, de Ribeirão Preto, professora adjunta na União dos Cursos Superiores Uniseb/Estácio, professora convidada no curso de Pós-graduação em Psicologia Organizacional na Universidade de Franca/SP. Coordena Núcleo de Responsabilidade Social da Agroindústria na região de Ribeirão-Preto. Idealizadora do Projeto Universidade Aberta a Terceira Idade indicado ao Prêmio UNESCO 2016. Atua como pesquisadora em Grupo de pesquisa na EERP/USP, é parecerista em periódicos internacionais, e parecerista had doc pela Fapesb, escritora e cronista do cotidiano.

Tema – Educação: Reformas e Propostas

Debatedores:

Dra. ADRIANA SILVA. Doutorado em Educação; Pós-doutorado em Administração das Organizações, com ênfase em Redes; Consultora da UNESCO; presidente da Fundação Feira do Livro de Ribeirão Preto e consultora da QUANTA, Governo da Paraíba; vice-presidente do IPCCIC.

Dra. LILIAN RODRIGUES DE OLIVEIRA ROSA. Doutorado em História Política; Pós-doutorado em Administração das Organizações, com ênfase em Políticas Públicas; Coordenadora do Curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá; Consultora da UNESCO para o MEC na área de federalismo e Educação; presidente do IPCCIC. Membro da Academia Ribeirão-pretana de Educação cadeira 04

CAMILA PAMPLONA GUIMARÃES, Jornalista. Pesquisadora da Fundação Lemann

7. 4º. ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Vídeos do evento no endereço:

<http://www.tortoro.com.br/blog/?p=16010>

Em agosto de 2021 a ARE promoveu 3 lives que foram divulgadas junto às atividades da FIL – Feira Internacional do Livro de Ribeirão Preto. As lives foram coordenadas pelos acadêmicos João Alberto de Andrade Velloso, Claudia Baldo e Luiz Carlos Moreno.

CADEIRAS, PATRONOS E TITULARES

CADEIRA 1

PATRONO: ALBERTO MARTINEZ

TITULAR: CLAUDIA HELENA ARAÚJO BALDO

CADEIRA 2

PATRONO: AMINIO BOAINAIN HAUY

TITULAR: MAGALY L.C. MONTAGNANA

CADEIRA 3

PATRONO: ANTÔNIO SANTILLI

TITULAR: ERICSON DIAS MELLO CADEIRA NO. 1

CADEIRA 4

PATRONO: DELPHINA GRESPAN DA COSTA BARROS

TITULAR: LILIAN RODRIGUES DE OLIVEIRA ROSA

CADEIRA 5

PATRONO: DIVO MARINO

TITULAR: FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI

CADEIRA 6

PATRONO: DOMINGOS LOMÔNACO

TITULAR: MELÂNIA DALLA TORRE

CADEIRA 7

PATRONO: ELY VIEITEZ LISBOA

TITULAR: VAGA

CADEIRA 8

PATRONO: GERALDO DA COSTA BARRETO

TITULAR: VAGA

CADEIRA 9

PATRONO: GLADYS MILENA FUSCO

TITULAR: LILIANE CURY SOBREIRA

CADEIRA 10

PATRONO: SEBASTIANA TEREZA BARROS (IRMÃ)

TITULAR: DULCE MARIA PAMPLONA GUIMARÃES

ANTECESSORA: ROSA ÂNGELA BELINI FRÁGUAS VASSIMON

CADEIRA 11

PATRONO: JERÔNIMO FELTRE

TITULAR: SILVIO LUIZ FLÓRIO

ANTECESSORA: MÔNICA RAQUEL CÂNDIDO RIBEIRO

CADEIRA 12

PATRONO: JOÃO ÁLVARES DA COSTA

TITULAR: ANTÔNIO MARMO CASSONI

CADEIRA 13

PATRONO: JORGE AMBRUST FIGUEIREDO

TITULAR: MARILDA FRANCO DE MOURA

CADEIRA 14

PATRONO: JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA

TITULAR: ODETE LUIZ DE LUCCA THIEZERINI

CADEIRA 15

PATRONO: JOSÉ AUGUSTO LAUS FILHO

TITULAR: LUCAS DE SOUZA LEHFELD

CADEIRA 16

PATRONO: LIGIA ADÉLIA CORTEZ DA ROCHA

TITULAR: MEIRE APARECIDA PEDERSOLLI

CADEIRA 17

PATRONO: LUCY MUSA JULIÃO

TITULAR: LUIZ CARLOS MORENO

CADEIRA 18

PATRONO: LUIZ MARINO BECHELLI

TITULAR: VAGA

ANTECESSORA: NEIDE APARECIDA DE SOUZA LEHFELD

CADEIRA 19

PATRONO: HELENA ALVES FRANCO (IRMÃ)

TITULAR: CARMEN LÚCIA CAMPANELLI SENNA AFONSO

CADEIRA 20

PATRONO: MÁRCIO DE LA CORTE

TITULAR: VAGA

ANTECESSORA; MIRIAM APARECIDA DE NEGREIROS PEREIRA DOS SANTOS

CADEIRA 21

PATRONO: MARIA AMÉLIA ZUCCOLOTTO

TITULAR: ADRIANA SILVA

ANTECESSORA: SÔNIA MARIA VILLELA BUENO

CADEIRA 22

PATRONO: MARIA DE LOURDE JORGE

TITULAR: DALTON DE SOUZA AMORIM

CADEIRA 23

PATRONO: MARIA DO PERPÉTUO SOCCORRO TOLEDO MONTANARI

TITULAR: ELMARA LÚCIA DE OLIVEIRA BONINI CORAUCI

CADEIRA 24

PATRONO: OCTÁVIO BARACCHINI

TITULAR: MÁRCIA APARECIDA FIGUEIREDO

CADEIRA 25

PATRONO: OPHÉLIA CHIARELLI MINELLI

TITULAR: LAFAYETTE DA COSTA TOURINHO NETO

CADEIRA 26

PATRONO: ORLANDO MANTESE

TITULAR: MARIA DE FÁTIMA DA SILVA COSTA GARCIA DE MATTOS

ANTECESSOR: ANTÔNIO CARLOS TOSETTO

CADEIRA 27

PATRONO: PAUL STEPHANEC

TITULAR: NELY CYRINO DE MELLO

CADEIRA 28

PATRONO: RENATO HÉLIO MIGLIORINI

TITULAR: VAGA

ANTECESSORA: IRENE COIMBRA DE OLIVEIRA CLAUDIO

ANTECESSORA: LISETE CASAGRANDE

CADEIRA 29

PATRONO: ROSA MARIA BRITTO COSENZA DE OLIVEIRA

TITULAR: OSCAR LUIS DE MOURA LACERDA

CADEIRA 30

PATRONO: RUBEM CIONE

TITULAR: MARLENE BERNARDO CERVIGLIERI

ANTECESSORA: HELENA CURY DOMINGOS DE OLIVEIRA

CADEIRA 31

PATRONO: SYLVESTRE ARNALDO GRANDINI

TITULAR: SAMIR NAJAR

CADEIRA 32

PATRONO: WILSON ALVES RIBEIRO

TITULAR: VANESSA FRANÇA BONI PANICO

CADEIRA 33

PATRONO: WILSON ROSELINO

TITULAR: CARLOS CEZAR BARBOSA

CADEIRA 34

PATRONO: NILVA MARIANI

TITULAR: WLAUMIR DONISETI DE SOUZA

ANTECESSORA: MARIA APARECIDA DE BRITTO COSENZA

CADEIRA 35

PATRONO: WALDOMIRO WALDEVINO PEIXOTO

TITULAR: VAGA

ANTECESSOR: JOSÉ LUIS JURIOLI

CADEIRA 36

PATRONO: RITA MARCIANA MOURÃO

TITULAR: ALEXANDRE AZEVEDO

CADEIRA 37

PATRONO: LUIS CARLOS RAYA

TITULAR: NAINORA MARIA BARBOSA DE FREITAS

ANTECESSOR: WILSON SALGADO

CADEIRA 38

PATRONO: ALFREDO PALERMO

TITULAR: MARIA DÉBORA DURLO VENDRAMINI

ANTECESSOR: WILLIE BUENO

CADEIRA 39

PATRONO: ANTÔNIO RUFFINO NETTO

TITULAR: RENATA CARONE SBORGIA

CADEIRA 40

PATRONO: ANTÔNIO CARLOS TÓRTORO

TITULAR: JOÃO ALBERTO DE ANDRADE VELLOSO

MEMBROS HONORÁRIOS

LUZIA MARILENA ONOFRE

PERCÍLIA MARIANI

JOSÉ ROBERTO RUIZ

JUBAYR UBIRANTAN BISPO

MARCO PIRES

CARLOS PONCE

MANOEL SIMÕES

RODRIGO SIMÕES

ELZA ROSSATO

PALMA ACADÊMICA

RUBEM ALVES

DIRETORIAS

DE 2002 A 2005

PRESIDENTE: ANTÔNIO CARLOS TÓRTORO

VICE-PRESIDENTE: LUIS CARLOS RAYA

SECRETÁRIA: ELY VIEITEZ LISBOA

TESOUREIRO: WALDOMIRO WALDEVINO PEIXOTO

DE 2006 A 2007

PRESIDENTE: MARILDA FRANCO DE MOURA

VICE-PRESIDENTE: OSCAR LUIZ DE MOURA LACERDA

SECRETÁRIA: MEIRE APARECIDA PEDERSOLI

TESOUREIRA: CLAUDIA HELENA ARAÚJO BALDO

DE 2008 A 2009

PRESIDENTE: OSCAR LUIZ DE MOURA LACERDA

VICE-PRESIDENTE: MARILDA FRANCO DE MOURA

SECRETÁRIA: MEIRE APARECIDA PEDERSOLI

TESOUREIRA: CLAUDIA HELENA ARAÚJO BALDO

DE 2010 A 2019

PRESIDENTE: LUIZ CARLOS MORENO

VICE-PRESIDENTE: JOÃO ALBERTO DE ANDRADE VELLOSO

1ª. SECRETÁRIA: MEIRE APARECIDA PEDERSOLI

2ª. SECRETÁRIO: WALTER DE PAULA

TESOUREIRA: MÁRCIA APARECIDA FIGUEIREDO

ASSESSOR DE IMPRENSA: ANTÔNIO CARLOS TÓRTORO

DE 2020 A 2021

PRESIDENTE: LILIAN OLIVEIRA ROSA

VICE-PRESIDENTE: JOÃO ALBERTO DE ANDRADE VELLOSO

1ª. SECRETÁRIA: MEIRE APARECIDA PEDERSOLI

2ª. SECRETÁRIA: ODETE LUIZA DE LUCCA THIEZERINI

TESOUREIRA: MÁRCIA APARECIDA FIGUEIREDO

ASSESSOR DE IMPRENSA: ANTÔNIO CARLOS TÓRTORO

DE 2022 A 2023

PRESIDENTE: FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI

VICE-PRESIDENTE: LILIAN OLIVEIRA ROSA

1ª. SECRETÁRIA: ODETE LUIZA DE LUCCA THIEZERINI

2ª. SECRETÁRIA: MARIA DE FÁTIMA DA SILVA COSTA GARCIA DE MATTOS

TESOUREIRA: MÁRCIA APARECIDA FIGUEIREDO

ASSESSOR DE IMPRENSA: ANTÔNIO CARLOS TÓRTORO

Alfabetizar é muito mais do que ensinar a ler e a escrever

Filomena Elaine Paiva Assolini

Entendemos que alfabetizar é muito mais do que ensinar a ler e a escrever porque o sujeito alfabetizado, além de codificar e decifrar palavras, frases e textos, interpreta, considerando que a “sua” interpretação é uma dentre as muitas possíveis.

Gostaríamos de destacar que, segundo nossa concepção, o sujeito alfabetizado é aquele que escreve e lê proficientemente, inclusive textos complexos. Ler um singelo bilhete com poucas frases e palavras é bem diferente de ler os trabalhos de um estudioso como Vygotsky, por exemplo, ou, ainda, ler o manual de instalação de uma impressora é diferente de ler um texto literário. Diferentes níveis de alfabetização estão em jogo nesses exemplos. O sujeito alfabetizado lê, interpreta, atribui e produz sentidos ao que leu.

Para além de saber ler e escrever, o sujeito alfabetizado desenvolve olhar crítico sobre o funcionamento ideológico da linguagem, conseguindo perceber que os sentidos que se lhe apresentam como naturais e óbvios podem não ser nem naturais nem óbvios. Sendo alfabetizado, o sujeito poderá desconfiar dos sentidos dos enunciados de maneira ampla, atentando para suas (re)formulações e (re)produções, desvelando distorções, equívocos e manipulações.

Outra característica é concernente ao exercício da cidadania, com a consciência dos deveres, tarefas e engajamentos sociais. Ser cidadão na sociedade contemporânea consiste em conhecer os fatos, os acontecimentos, pensar e discutir sobre eles a partir de diferentes perspectivas e pontos de vista. É também lembrar que nossas ações ou omissões repercutem em nossos semelhantes, em nossas cidades e nossa nação. Além disso, é lutar e resistir a toda sorte de (des)construções ideológicas que nos chegam por meio de diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), como a igreja, a mídia e a escola, por exemplo. Ser cidadão é, também, saber de nossos direitos, lutar

para que não sejam desconsiderados ou silenciados e saber quando e como podemos usufruir deles. Aprender sobre nosso lugar no mundo, sendo as posições a partir das quais podemos falar e enunciar formas de sermos constituídos como cidadãos.

Quando não resumida à aquisição de técnicas e habilidades, a alfabetização constitui-se em poderoso instrumento para a sobrevivência política, cultural, econômica e social do sujeito, pois poderá compreender os dispositivos ideológicos que constituem essas instâncias, indagando-os a fim de não nos constituirmos reféns, marionetes ou presas fáceis desses dispositivos de poder.

Enquanto processo político, a alfabetização e os sujeitos alfabetizados podem contribuir para a construção de uma sociedade menos excludente e injusta. Um dos mecanismos de exclusão social é tirar do sujeito o direito à alfabetização, ao aprendizado da leitura e da escrita. O sujeito não alfabetizado acaba excluído socialmente por não ter acesso à leitura e, assim, suas ações podem ser limitadas, como, por exemplo, quando precisa ler e entender uma receita médica, ler e entender orientações de funcionamento de um aparelho eletrônico, realizar atividades bancárias etc. O sujeito não alfabetizado, a depender de seu nível de letramento, poderá ter dificuldades com ações cotidianas, corriqueiras, como ler o visor de um ônibus, ler as orientações contidas na embalagem de um produto, por exemplo, inteirar-se de uma notícia de jornal, ler uma revista e tantos outros exemplos que poderíamos citar.

Concordamos com Paulo Freire ao defender a necessidade de que a educação esteja “adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1980, p.39). Nesse processo de constituir-se como pessoa, chegar a ser sujeito e construir relações de reciprocidade, a alfabetização ocupa papel central, uma vez que permite ao sujeito refletir sobre seu trabalho, sobre sua capacidade de modificar

o mundo e a realidade, sobre seus fazeres e a história que constrói diariamente.

Outra questão importante relacionada à alfabetização tem a ver com a “constituição de identidade política e cultural para o povo brasileiro” (SOARES, 2003, p.59). É de suma importância o postulado da citada autora, pois um povo não sobrevive sem identidade política e cultural e o pilar de sustentação de ambas são a leitura e a escrita. Pensemos em enunciados longos, densos, propositadamente ininteligíveis por parte de muitos políticos ou, ainda, em seus discursos persuasivos e manipuladores. Lembremo-nos também de nossa identidade política enquanto nação democrática. Manter e ampliar a democracia requer proporcionar condições favoráveis de produção para que todos os sujeitos aprendam a ler e a escrever. Isso é papel das políticas públicas que, não por acaso, parecem não se empenhar para tirar jovens moços e adultos da deprimente e lamentável situação de analfabetismo.

A língua é uma das manifestações culturais que fundamentam a identidade cultural de um povo. É, também, elemento essencial no processo de constituição de nossa subjetividade. É por meio da língua que nós nos constituímos como sujeitos, somos interpelados ideologicamente e vamos nos identificando ou não com as formações discursivas nas quais nos inscrevemos.

Não há identidade desvinculada da língua, nem língua que não pressuponha a construção de uma identidade, pois, conforme Bakhtin (1998, p. 46), não “há enunciados neutros, nem pode haver”, afinal, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...], ela é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1997, p. 36). A palavra é a mediadora de toda relação social. De acordo com o autor,

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN, 1997, p. 41).

Considerando o professor alfabetizador e o seu papel, destacamos ser fundamental que o próprio professor saiba ler e escrever fluentemente, que ele mesmo tenha alcançado elevado nível de alfabetização, preocupando-se com a qualidade de suas leituras e escritas. Para tanto, é imprescindível o investimento nas formações inicial e continuada, uma vez que essas poderão oferecer subsídios teórico-metodológicos para o professor alfabetizador criar situações de ensino em que os alfabetizados discutam e reflitam sobre o mundo no qual se encontram inseridos, os fenômenos e acontecimentos que fazem parte desse mundo, aprendendo a ser sujeitos críticos e criativos.

O educador pode ser – e quase sempre é – modelo para os estudantes pelos quais é responsável. Constituir-se enquanto leitor, mostrar-se leitor irá inspirar os alunos, que poderão apaixonar-se pela leitura a partir do entusiasmo e paixão demonstrados pelo professor. No que se refere à escrita, o professor é, também, modelo exemplar para os alunos. Ele pode despertar o interesse dos estudantes por essa prática cultural mostrando, por exemplo, as funções sociais da escrita, bem como o funcionamento das práticas culturais.

<https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/alfabetizar-e-muito-mais-do-que-ensinar-ler-e-escrever/>

Referências

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

SOARES, Magda, Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

Docência na Educação Básica em Tempo de Pandemia

Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa

Márcia Aparecida Figueiredo

Maria Amélia Zucolloto

Adriana Silva

Os esforços para refletir sobre os impactos da Covid-19 na vida de bilhões de pessoas no planeta estão apenas começando. Embora seja perceptível que alguns grupos ou mesmo, algumas pessoas, preferiram tratar do tema como algo do passado, há de se reconhecer que as consequências desse período repercutirão por longo prazo. Não somente interferindo no modo de viver, mas, em especial, promovendo ou exigindo reflexões mais profundas sobre as relações humanas com destaque para a vulnerabilidade da saúde mental. Neste caso, algumas áreas se apresentam mais afetadas pela pandemia. Ignorar o aprendizado adquirido não permitirá os avanços necessários, por isso, torna-se importante analisar estudos, pesquisas, estatísticas ou simples conjuntos de relatos.

No campo da educação, a pandemia gerou uma crise sem precedentes. Para preservar a saúde de alunos, pais, professores e funcionários, tornou-se imprescindível suspender as atividades presenciais e aderir a outros formatos de aprendizagem. Nas palavras da diretora-geral adjunta de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Stefania Giannini, o mundo não estava preparado “para uma ruptura em tamanha escala”. Em novembro de 2021, o órgão informou que 1,57 bilhão de estudantes, em 191 países, deixaram de frequentar escolas e universidades e 63 milhões de professores da educação básica foram afetados pela pandemia (UNESCO, 2022).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) emitiu, em 17 de março de 2020, a Portaria n. 343 (BRASIL, 2020a), suspendendo as aulas presenciais. Alguns dias depois, pela Portaria n. 345 (BRASIL, 2020b), instituiu o ensino mediado por tecnologias. No mês de abril do mesmo ano, a Medida Provisória n. 934 desobrigou as instituições de ensino a cumprirem o mínimo de dias de efetivo trabalho escolar exigido por lei. A maior parte do público afetado está na rede pública que, segundo pesquisa da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), é responsável por 82% das matrículas do

ensino fundamental e 87,4% das matrículas do ensino médio, sendo, esses estudantes, oriundos de grupos culturais distintos.

O fechamento das escolas foi monitorado pela Global Education Coalition, plataforma *on-line* criada pela Unesco. De acordo com essa ferramenta, o tempo médio de fechamento das escolas, no Brasil, até 28 de fevereiro de 2022, foi de 78 semanas. Estima-se que mais de 43 milhões de estudantes foram afetados (UNESCO, 2022).

Com as unidades escolares fechadas, as atividades de ensino e aprendizagem passaram a ocorrer de outras formas: mediadas pela tecnologia, de forma síncrona e assíncrona; desenvolvidas de maneira precária, com o envio de material físico aos alunos; ou simplesmente não ocorreram. O uso dos meios digitais parece ter sido o recurso mais empregado; contudo, a situação torna-se complexa, se levado em conta que, segundo o IBGE (2020), 25,3% dos brasileiros não possuem acesso à internet.

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO, 2020) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sinalizou que 53% dos docentes da rede pública não têm acesso às mídias digitais, a conexões com a internet, ou a equipamentos adequados. Porém, o trabalho e o estudo *on-line* demandam mais do que conexão com a internet, pois exigem condições para que o estudante possa ter um aprendizado de qualidade. Para Bemard Lahire (1997), não apenas o acesso, mas a forma de apropriação do conhecimento é fundamental para pensar a trajetória do estudante.

A falta de estrutura e formação tornou o acesso à internet, aos dispositivos digitais e aos recursos necessários, uma barreira, para muitos alunos e professores, principalmente da rede pública, para prosseguirem com o processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, os números da evasão escolar subiram consideravelmente, nos anos de 2020 e 2021. De acordo com estudos da Fundação Getúlio Vargas (2022), o segmento mais adversamente afetado na pandemia foi o dos estudantes potenciais mais novos. No grupo de 5 anos de idade, por exemplo, a taxa de evasão foi multiplicada 3,33 vezes, chegando a um pico de aumento de 22,4%.

Entre os alunos que permaneceram matriculados, houve a perda no tempo médio de estudo, principalmente entre os mais pobres, da rede pública, em lugares remotos. Por exemplo, os discentes com idades entre 6 e 15 anos, pertencentes ao Bolsa Família, entre 2006 e 2020,

perderam 2 horas de estudo, em relação ao ensino presencial. Outro aspecto observado foi a falta de atividades escolares resultante do não envio de material por redes de ensino (FGV SOCIAL, 2022). Os impactos de longo prazo dessa realidade, sobre a qualidade da educação, ainda estão longe de ser aferidos.

Diante desse cenário, a Academia Ribeirão-pretana de Educação (ARE) reconheceu a importância de contribuir com os estudos e as reflexões sobre implicações da pandemia na docência, decorrentes das medidas de isolamento social em função da pandemia de Covid-19, na região de Ribeirão Preto/SP. Para realizar a pesquisa, a ARE criou o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, formado pelos seguintes acadêmicos: Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa; Márcia Aparecida Figueiredo; Maria Amélia Zucoloto; Maria de Fátima Mattos; Marilda Franco de Moura; Marlene Cerviglieri; Meire Aparecida Pedersoli; e Nainôra Maria Barbosa de Freitas. O grupo elaborou o projeto Docência na Educação Básica em Tempo de Pandemia e parte dos resultados da pesquisa exploratória realizada pelo Grupo é apresentada neste capítulo. Com isso, a ARE pretende incentivar a reflexão sobre o trabalho docente durante o período de isolamento social, ofertando insumos para futuras pesquisas e análises que possam colaborar para a melhoria da educação pós-pandemia.

A pesquisa

As dimensões consideradas para a elaboração do roteiro de pesquisa foram construídas a partir da observação e experiência dos próprios acadêmicos, cujas atividades profissionais estão diretamente relacionadas à educação: (1) tempo e volume de trabalho; (2) cuidados com saúde e bem-estar; (3) sentimento em relação à docência durante a pandemia; (4) uso de tecnologias. Com base nessas premissas, foi elaborado um questionário no Google Forms, com 28 perguntas, das quais três abertas e 25 de múltipla escolha. O pré-teste foi aplicado com professores de Ribeirão Preto/SP e Santa Rosa do Viterbo/SP, no qual constatou-se a dificuldade de envio do questionário e retorno das respostas dos docentes. A pesquisa coincidiu com os estágios intermediários e controlado do Novo Coronavírus, como se observa no Quadro 1, quando as escolas estavam fechadas e ainda não havia perspectiva de reabertura.

Quadro 1: Estágios do novo coronavírus em 2020

I. Estágio Inicial ¹ (23/3 a 27/3/2020)	II. Estágio Intermediário (13/4 a 22/5/2020)	III. Estágio Controlado (20/7 a 14/8/2020)	IV. Estágio Controlado e Retomada (16/11 a 26/11/2020)
Aplicação da pesquisa			

Fonte: Instituto Península (ago. 2020).

Considerada a dificuldade de comunicação com os docentes e gestores que trabalhavam remotamente, decidiu-se adotar uma amostra não probabilística, com critérios estabelecidos por familiaridade e de maneira intencional pelo grupo. Na prática, os membros da ARE acionaram sua rede de contatos para chegar, dentro do prazo estabelecido para a aplicação do questionário, ao maior número possível de docentes da educação básica. O questionário foi enviado por *e-mail*, sendo obrigatória a leitura e o aceite do Termo de Consentimento para participar da pesquisa.

Localização geográfica da amostra

A Região Metropolitana (RM) de Ribeirão Preto foi definida como o recorte geográfico da pesquisa.² Com o esforço de engajamento promovido pelos acadêmicos da ARE, a pesquisa conseguiu atingir municípios das quatro regiões (Quadro 2).

Quadro 2: Municípios da Região Metropolitana de Ribeirão Preto representados na pesquisa

Sub-regiões RM	Municípios com Docentes que Responderam ao Questionário
Sub-região 1	Barrinha, Cravinhos, Dumont, Guatapar, Jardinópolis, Luiz Antnio, Pontal, Ribeirão Preto, Santa Rita do Passa Quatro, São Simão e Sertãozinho
Sub-região 2	Guariba e Jaboticabal
Sub-região 3	Cajuru e Santa Rosa do Viterbo
Sub-região 4	Batatais, Morro Agudo e Orândia

Fonte: Prrios autores (2020).

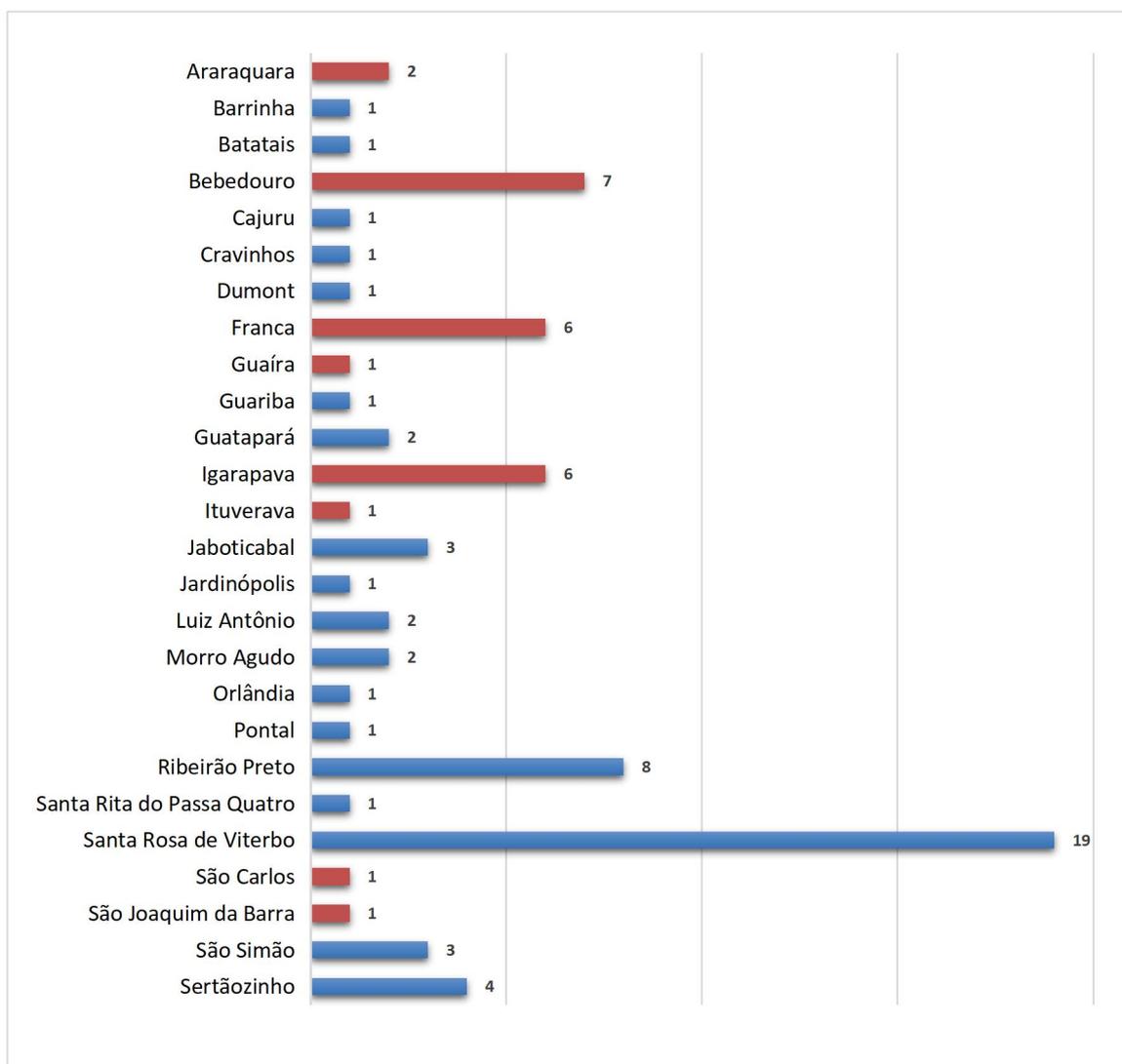
Para além do recorte geográfico definido previamente, a disseminao do questionário pelos prrios respondentes teve como resultado o recebimento de dados de municípios que não integram a RM:

¹ Régua de mensurao dos estágios da Pandemia construída pelo Instituto Pensula, em 2021. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Diagrama%C3%A7%C3%A3o-Pulso.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

² A Região Metropolitana de Ribeirão Preto foi institucionalizada em 6 de julho de 2016, pela Lei n.1290, reunindo 34 municípios, agrupados em quatro sub-regiões. Disponível em: https://rmp.pdui.sp.gov.br/?page_id=127. Acesso em: 22 abr. 2022.

Araraquara, Bebedouro, Franca, Guairá, Igarapava, Ituverava, São Carlos e São Joaquim da Barra. Tendo em vista a proximidade dessas cidades, em relação à Ribeirão Preto, considerou-se como relevante alterar a cobertura da pesquisa, analisando as informações obtidas dos 250 professores que responderam à pesquisa, totalizando 26 municípios, como detalhado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Número de respondentes por município (2020)



LEGENDA

■ Municípios fora da Região Metropolitana de Ribeirão Preto/SP

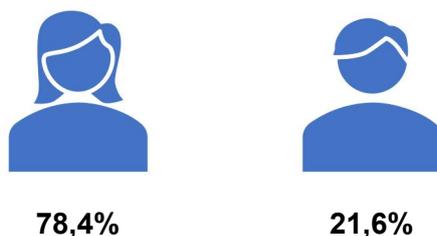
■ Municípios da Região Metropolitana de Ribeirão Preto/SP

Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados: Lilian R. O. Rosa.

Perfil dos professores participantes da pesquisa

A pesquisa abrangeu 250 formulários respondidos por professores da educação básica, dos quais 96,6% declararam estar realizando suas atividades profissionais na modalidade remota. A maioria dos respondentes é composta por mulheres (Fig. 1), que também dominam o cenário da educação básica nacional, correspondendo a 96,4% da docência na educação infantil; 88,1% nos anos iniciais; e 66,8% nos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2021).

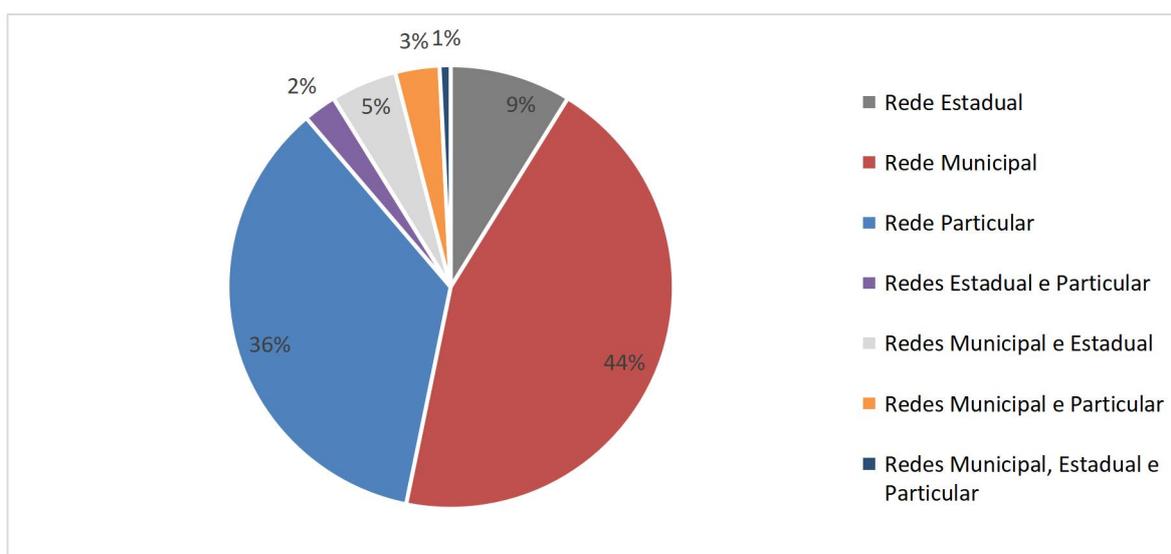
Figura 1: Divisão da amostra por sexo declarado



Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados: Lilian R. O. Rosa.

A média de idade é de 41 anos, com mínima de 21 e máxima de 64. O resultado é um pouco acima da média nacional que, em 2018, estava entre 30 e 39 anos (INEP, 2018). Quanto à rede na qual atuam, 44% trabalham em escolas municipais; 36% em estabelecimentos particulares; e 9% em escolas estaduais. O restante (11%) declarou dividir o seu tempo de atividade profissional em mais de uma rede (Gráfico 2).

Gráfico 2: Percentual de docentes por rede de ensino em que atuam



Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados: Lilian R. O. Rosa.

A amostra é formada por profissionais com experiência em docência no ensino básico; a maioria tem entre 7 e 25 anos de carreira. O tempo médio de docência é de 10 anos, com uma variação entre 4 meses de atuação até 35 anos.

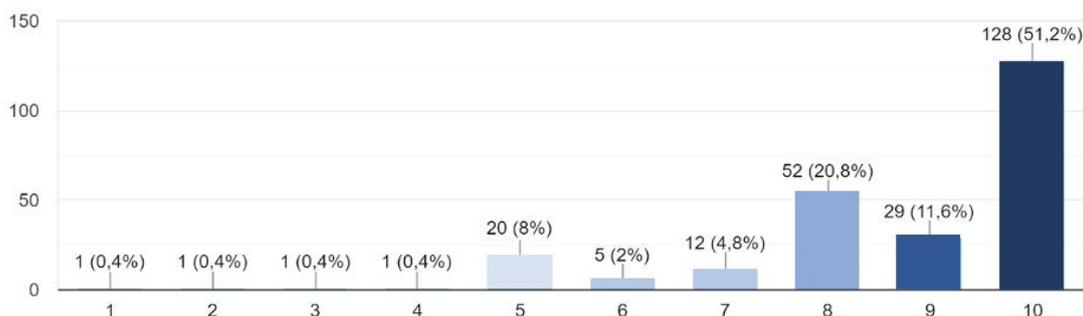
Breve análise dos resultados

a) Tempo e volume de trabalho

Nesta dimensão, o estudo realizado pela ARE apontou que, na percepção dos docentes, faltou tempo e sobrou trabalho. Dos respondentes, 96,2% afirmaram ter havido mudança em sua rotina profissional durante a pandemia. Acima de 80% declararam ter que dividir o seu tempo entre a organização da vida pessoal e familiar e o estudo, preparação de aulas e cursos de aprimoramento; 51% dos docentes indicaram aumento extremo no volume de trabalho e tempo empregado para as atividades profissionais, durante o isolamento social.

Gráfico 3: Percepção sobre o aumento no volume e tempo de trabalho docente

250 respostas



LEGENDA

0 e 1

Houve pouco ou nenhum aumento de tempo e volume de trabalho.

9 e 10

Houve sobrecarga, com aumento extremo de volume de trabalho e de tempo.

Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados: Lilian R. O. Rosa.

Fica evidente que os docentes se perceberam sobrecarregados, contudo, é necessária uma análise mais aprofundada, mas já é possível reconhecer indícios de uma experiência negativa, ou que as expectativas dos docentes quanto à distribuição ideal de tempo não foram atendidas naquele momento. Esses resultados alinham-se com outras pesquisas realizadas no Brasil. Por exemplo, o Instituto Península (2020) registrou alto percentual de docentes cuja rotina pessoal e de trabalho foi muito ou totalmente alterada durante o isolamento social, em 2020. Entre a organização do lar e o trabalho, filhos e cônjuge, em casa, o profissional

também precisou destinar mais tempo para estudar e se aprimorar nas tecnologias necessárias para o ensino remoto.

Ao analisar as respostas abertas do instrumento de pesquisa, com o auxílio do *software* Nvivo, a palavra “tempo” aparece em quinto lugar, entre as mais citadas, logo depois de alunos (1), cursos (2), aulas (3) e falta (4).

Gráfico 4: Palavras citadas com mais frequência pelos professores (2020)



Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados Nvivo: Lilian R. O. Rosa.

A questão do tempo aparece associada ao volume de horas que o docente dedica ao planejamento, ao uso das mídias sociais e dos equipamentos de informática. O tempo aparece constantemente combinado à palavra “falta”, também uma das mais citadas na pesquisa. A principal reclamação é a falta de tempo para maior reflexão sobre as atividades, como também cuidar da saúde e do bem-estar.

A realidade desses profissionais durante o isolamento parece ter sido marcada pela sensação muito forte de insuficiência, em vários aspectos. Ao serem questionados sobre as dificuldades e o tipo de apoio recebido durante a pandemia, a palavra “falta” volta associada à falta de tempo; de acesso à internet pelos alunos; de apoio de coordenadores e diretores; de formação em ensino mediado por tecnologias; de colaboração, comprometimento e engajamento dos alunos; de comunicação entre gestores, professores e pais; de conhecimento e experiência com as plataformas digitais e com a tecnologia; de material didático específico; de recursos; entre outros³.

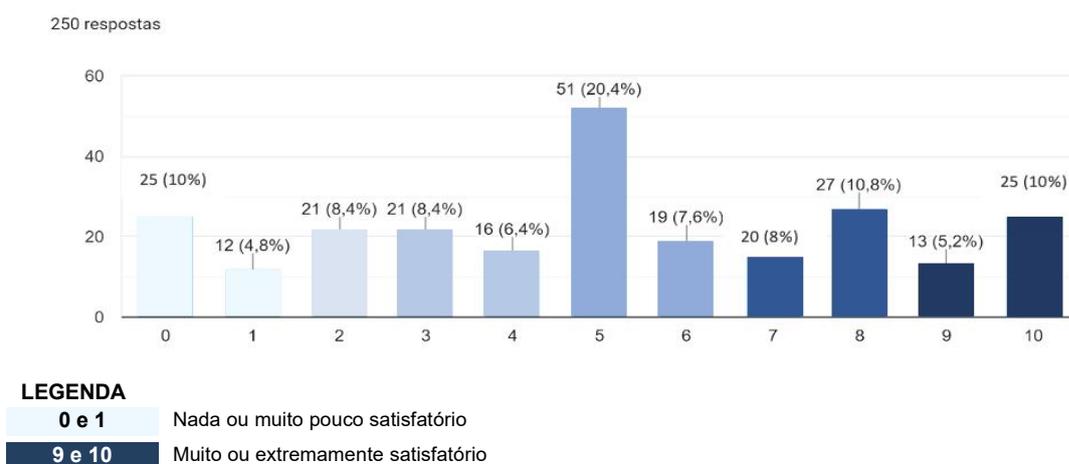
³ Análise de dados e de conteúdo obtidos com o *software* Nvivo realizada por Lilian R. O. Rosa (2022).

Essas respostas oferecem pistas para subsidiar a compreensão dos resultados das próximas dimensões, relacionadas aos cuidados com a própria saúde e o sentimento em relação às atividades profissionais.

b) Cuidados com saúde e bem-estar

Nessa dimensão, foi considerado o nível de satisfação, em uma escala de 0 a 10: (1) quanto ao desenvolvimento de práticas para cuidar da saúde física e mental; (2) quanto à percepção sobre o impacto da transposição do ensino presencial para o remoto, durante o período de confinamento. Para analisar os resultados, foi aplicada a classificação Net Promoter Score (NPS)⁴, em que se divide os respondentes em três grupos: promotores (que responderam entre 9 e 10); neutros ou passivos (que responderam entre 7 e 8); e detratores (que responderam entre 0 e 6).

Gráfico 5: Práticas para cuidar da saúde física e mental do docente



Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados: Lilian R. O. Rosa.

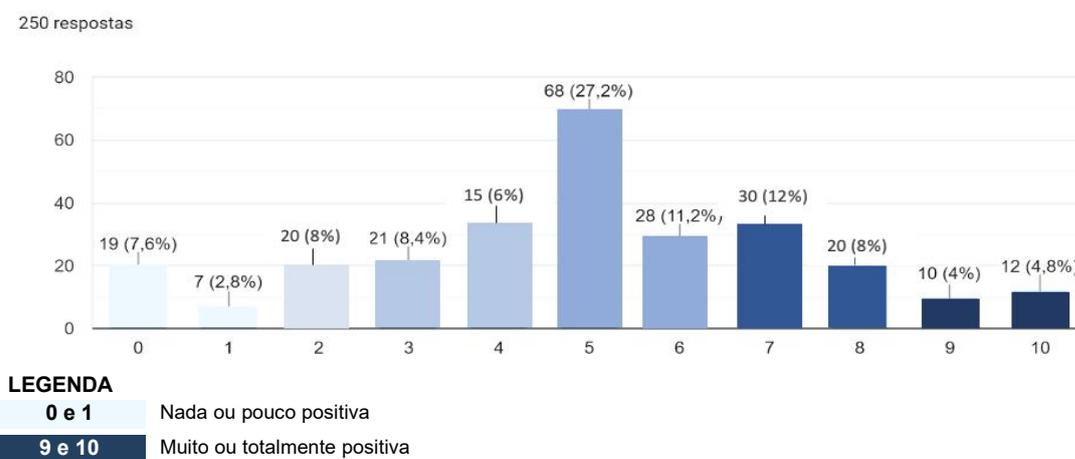
Observou-se que 15,2% dos respondentes estão muito ou extremamente satisfeitos com esse quesito, durante a pandemia, enquadrando-se como promotores aqueles que tiveram excelente experiência e tendem a falar positivamente dela. O segundo grupo (pontuação entre 7 e 8) reúne 18,8% dos professores, que podem ser considerados neutros, ou passivos; estão relativamente satisfeitos, mas apontaram restrições sobre a situação. Já o terceiro grupo totalizou

⁴ Criado nos Estados Unidos, em 2003, o NPF é uma ferramenta para avaliar a experiência de consumidores. Empregamos aqui para mera exemplificação, bem como para facilitar a compreensão do leitor.

66% das respostas (pontuação entre 0 e 6), enquadrando-se entre os detratores. São aqueles que estão insatisfeitos, criticam ativamente e estão propensos a compartilhar a sua insatisfação nas redes sociais, no trabalho e em casa.

Quanto ao impacto da transposição do ensino presencial para o remoto, na qualidade de vida, os resultados também são sugestivos: 71,2% podem ser enquadrados no grupo de detratores (entre 0 e 6); 20% no grupo dos neutros; e 8,8% abrangem os promotores (satisfeitos e extremamente satisfeitos).

Gráfico 6: Percepção sobre o impacto, na qualidade de vida do docente, da transposição do ensino presencial para o ensino remoto (on-line)



Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados: Lilian R. O. Rosa.

Os resultados revelam que os professores estão, em sua maioria, insatisfeitos com o tempo que dedicaram aos cuidados com a saúde física e mental e preocupados com os impactos negativos na própria qualidade de vida.

Na mesma linha, a pesquisa realizada no Brasil, pelo Instituto Península (2020), com professores, revelou que, durante o isolamento social, esse profissional gastou mais tempo em organizar a vida pessoal e a familiar e com a prática de estudos (principalmente para preparar aulas), reservando pouco tempo para atividades de autoconhecimento (meditação, preces), artísticas e práticas de esportes *indoor*. Em contrapartida, 53% dos entrevistados manifestaram muita preocupação com a própria saúde, indicando acreditar que a pandemia estava afetando a saúde mental.

A experiência em formação continuada para docentes do ensino fundamental pós-pandemia vem mostrando, na prática, as consequências dessa experiência negativa, evidenciada nos Gráficos 5 e 6. No retorno às aulas presenciais, os professores relataram estar ansiosos, irritadiços, com menos paciência com os alunos e com as atividades cotidianas. Também são frequentes os problemas de relacionamento entre professores e alunos, professores e gestores escolares⁵.

c) *Sentimentos em relação à docência durante a pandemia*

Quanto à dimensão dos sentimentos em relação à docência, os resultados são muito significativos, pois 74% dos professores afirmaram sentir-se desafiados diante da realidade do ensino remoto. O restante declarou-se desiludido (12%), otimista (9%) ou pessimista (5%). Para compreender o significado desse resultado, foi construído o Quadro 2, com um comparativo entre o sentimento declarado e as médias de tempo de docência, idade e escolas em que o professor leciona.

Quadro 2: Comparativo entre sentimento, média de tempo de docência, a idade e escolas em que leciona dos que responderam à pesquisa Docência na Educação Básica em Tempo de Pandemia

Sentimento	Percentual de Respondentes	Média do Tempo de Docência	Média de Idade	Média de Escolas em que Leciona
Otimista	9%	12,7	41,2	1,5
Pessimista	5%	8,3	37,3	1,8
Desiludido	12%	10,6	35,6	1,6
Desafiado	74%	12,6	40,7	1,5

Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados: Lilian R. O. Rosa.

Aqueles que se declararam pessimistas e desiludidos têm as menores médias de tempo de carreira (8,3 anos e 10,6, respectivamente) e a maior média de número de escolas em que leciona (1,8 e 1,6 respectivamente). Esses dois grupos também se alinham, ao apresentarem as menores médias de idade (37,3 e 35,6 respectivamente). Ou seja, são mais jovens, com menos experiência e lecionam em mais de uma escola.

Em contrapartida, os otimistas e os desafiados apresentam a maior média de tempo de docência (12,7 e 12,6 respectivamente), de idade (41,2 e 40,7 respectivamente) e a menor média de escolas que

⁵ ROSA, L. R. O.; MOLINA, S. R.; FERREIRA, M. T. **Formação aplicada para redes municipais de educação do interior do estado de São Paulo: Amor como atitude pedagógica: Cidadania, ética e empatia no ambiente escolar, com foco em escuta e mediação de conflitos.**

lecionam (1,5). Dentre os desafiados, mais de 60% têm entre 10 e 20 anos de docência, ou seja, estão na maturidade profissional e dividem seu tempo entre menos escolas. Outros dados de corte e aprofundamento seriam necessários para tirar conclusões sólidas sobre esse quadro comparativo; contudo, é possível perceber alguns indícios, a partir da classificação proposta por Michael Huberman (2000), dos temas mais evidenciados nas fases da carreira docente.

Para isso, foi construído o Quadro 3, desta vez filtrando o percentual de respondentes de acordo com os anos de docência. Para cada grupo, foi aplicada a classificação de Huberman (2000).

Quadro 3: Número de respondentes de acordo com modelo síntese elaborado por Michael Huberman (2000)

Número de Respondentes (ARE, 2020)	Anos de Docência - Classificação Adaptada de Huberman (2000)	Temas da Carreira (HUBERMAN, 2000)
40 (16%)	0,4 – 3	Entrada na carreira
24 (10%)	4 - 6	Estabilização, consolidação do repertório teórico
149 (62%)	7 - 25	Diversificação, ativo questionamento
28 (12%)	25 - 35	Serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo
1 (0%)	35 - 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Adaptado de Huberman (2000).

Na desagregação dos dados para melhorar a compreensão, verificou-se que, do total de 250 entrevistados pela ARE, 40 respondentes declararam ter entre 0,4 e 3 anos de carreira. Para Huberman (2000), o período de 1 a 3 anos de docência corresponde à entrada, caracterizada pela sobrevivência e descoberta. O profissional percebe a distância entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula. Enfrenta os desafios da fragmentação do trabalho; as dificuldades de relacionamento entre os pares e com os alunos; material didático muitas vezes inadequado; entre outros aspectos.

Entre 4 e 6 anos de carreira, encontramos 24 professores que, de acordo com Huberman (2000), estariam na fase de estabilização, caracterizada por um comprometimento com a docência e consolidação das responsabilidades.

Do total de respostas, 62% indicam ter entre 7 e 25 anos de carreira, encontrando-se na fase que Huberman (2000) chamou de diversificação do conhecimento. O professor começa a fazer experimentações, quebrando a rigidez pedagógica e, portanto, fica mais aberto às adaptações. Ao mesmo tempo em que aparecem as dúvidas

quanto à carreira e profissão, tornando-o questionador a respeito de sua profissão e suas escolhas.

Dentre os docentes, 28 (12%) têm entre 25 e 35 anos de carreira e estão na fase definida pelo autor como de serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo. Nessa etapa, o professor tende a ficar menos reativo, contudo, também tem mais dificuldade em se envolver em projetos inovadores.

Por fim, apenas um respondente tem 35 anos de profissão, estando na fase de desinvestimento, caracterizada por Huberman (2020) pelo período em que o professor se afasta da profissão e se dedica mais a si próprio e a outras atividades diferentes da docência. Aqueles que permanecem em sala de aula, por motivos variados, tendem a fazer o “feijão com arroz” de todos os dias. Para o autor, esta fase está acontecendo cada vez mais cedo, no Brasil, em decorrência das más condições de trabalho. Há professores com menos tempo de carreira (entre 15 e 25 anos), que pensam em mudar de profissão, diminuindo o seu envolvimento e engajamento em projetos de melhoria da educação.

d) Uso das tecnologias

Na última dimensão analisada, aquelas ferramentas tecnológicas que mais apareceram como utilizadas pelos docentes para mediar o ensino e a aprendizagem foram o WhatsApp (76%), o Google Classroom (46,8%) e o Microsoft Teams (25,2%), seguido do Zoom e Facebook.

Quadro 4: Ferramentas empregadas pelos docentes para o ensino mediado por tecnologias durante o isolamento social (o docente poderia assinalar mais de uma alternativa)

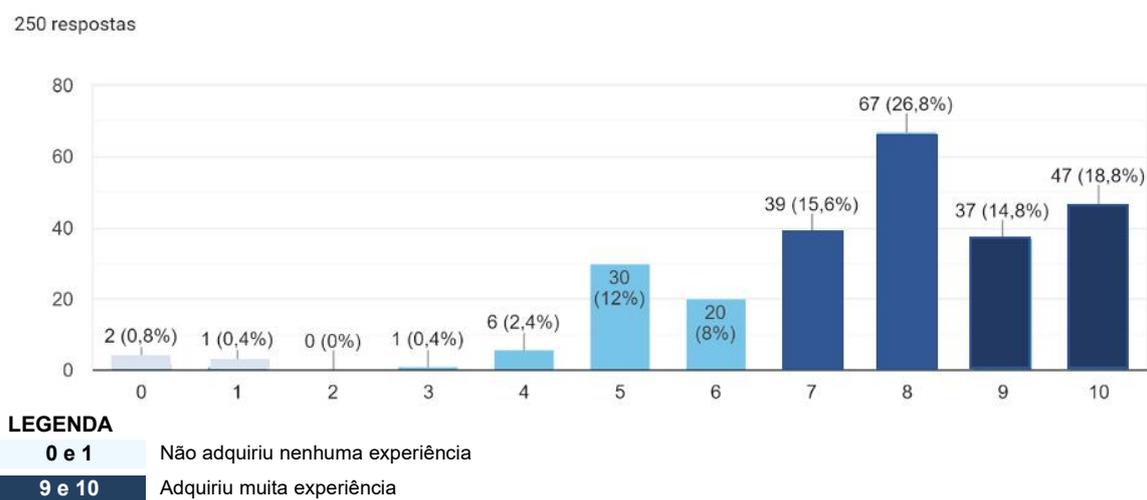
Ferramenta Utilizada para o Ensino Mediado por Tecnologia (a distância / on-line)	Percentual de Respondentes
WhatsApp	76%
Google Classroom	46,8%
Microsoft Teams	25,2%
Zoom	17,6%
Facebook	12%
Moodle – BigBlue Button	2%
Blackboard - Collaborate	0,8%
Outra(s)	26,4%

Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados: Lilian R. O. Rosa.

Em relação ao uso dessas tecnologias, 93,8% declararam possuir recursos para ministrar aulas remotas em casa (internet banda larga e computador), contudo, 89% não possuíam experiência com essa modalidade (a distância / *on-line*), antes das restrições devidas à Covid-19.

Dentre os docentes que se sentiram desafiados na dimensão anterior, em uma escala de 0 a 10, 20,6% responderam ter adquirido muita experiência com as inovações educacionais e tecnológicas (Gráfico 5). Isso evidencia um esforço, por parte do docente para suprir as suas dificuldades nesse setor, adequando-se à nova realidade de ensino mediado por tecnologias.

Gráfico 5: Percentual de respostas em relação à experiência com as inovações educacionais e tecnológicas durante o isolamento social

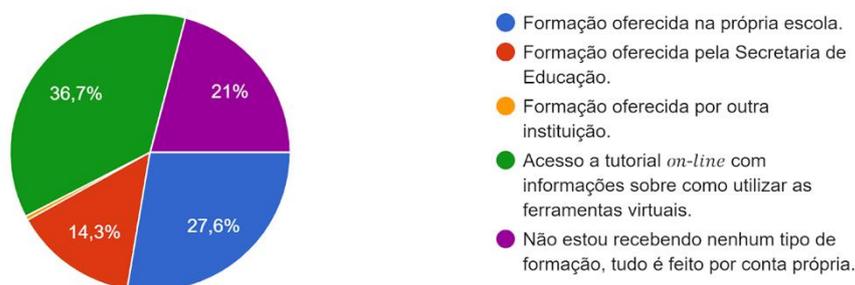


Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados: Lilian R. O. Rosa.

Esse esforço fica ainda mais evidente na análise do Gráfico 6, que mostra que 36,7% dos professores relataram ter aprendido a ministrar aulas remotas por meio de tutoriais *on-line* com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais; 27,6% tiveram formação oferecida pela própria escola; e 21% informaram ter aprendido por conta própria.

Gráfico 6: Percentual de modalidades de formação para uso de inovações educacionais declaradas pelos respondentes

210 respostas



Fonte: ARE. Pesquisa (2020). Análise de dados: Lilian R. O. Rosa.

Neste ponto, torna-se mais clara a falta de apoio por parte dos coordenadores e da escola, pois 57,7% declararam ter aprendido a usar as ferramentas digitais sem nenhum apoio da Rede de Ensino na qual atuam. Usando a expressão popular, o professor teve que “aprender a trocar o pneu do carro, enquanto aprendia a dirigir e, ao mesmo tempo, dirigia”. Exemplo disso é que mais de 80% declararam ter produzido conteúdo digital (tarefas, trabalhos, vídeos, postagem em redes sociais, entre outros), durante a quarentena.

Considerações finais

O público ouvido pela ARE caracteriza-se, em sua maioria, por professoras experientes na docência, com média de 40 anos de idade, mas sem experiência com o ensino mediado por tecnologias. Sentiram-se desafiados em aprender novas práticas e tecnologias, mas tiveram pouco apoio para isso. Apresentaram sinais evidentes de insatisfação com a atividade profissional durante a pandemia, dando indícios de que não dedicaram tempo suficiente para cuidar da saúde e do próprio bem-estar. Os profissionais tiveram pouco ou nenhum tempo para se adaptar à nova realidade.

Tudo isso gerou uma situação estressante, associada à adaptação a um novo contexto de vida em sociedade, de trabalho e ensino remoto emergencial, em que passaram a utilizar o espaço privado para exercer as atividades profissionais e de estudos. A demanda de trabalho e a ansiedade, em relação às incertezas em tempos de pandemia, evidenciou a fragilidade da educação, do saber-fazer do professor e da capacidade de gestão escolar em tempos de crise. É possível inferir que as atividades laborais, educacionais, relacionais e de comunicação, no

período de isolamento social, foram afetadas, tendo como resultado novas formas de exclusão, a digital e a humana, além da falta de condições e preparação para o exercício do trabalho, principalmente o educacional.

Mesmo diante dessa realidade, os professores alcançaram alternativas educacionais, evidenciando alto grau de responsabilidade no processo de formação e desenvolvimentos social e humano. Aos professores que se esforçaram muito para garantir que o processo de ensino e aprendizagem não parasse, a ARE dedica o seu respeito e sua homenagem.

Outrossim, a ARE aponta para a necessidade da manutenção do tema na pauta da Educação. Refletir sobre as metodologias de ensino com foco no êxito do estudante é demanda contínua, mas, também, que não falte agenda para o debate sobre as atividades de apoio ao docente, garantindo condições de trabalho, acolhimento, atenção à saúde mental e espaço para as manifestações de todos os envolvidos com a educação. Embora melhor seria que nada como a pandemia voltasse a ocorrer, é oportuno transformar o conhecimento adquirido em medidas práticas para o aprimoramento dos educadores enquanto indivíduos.

REFERÊNCIAS

FGV SOCIAL. **Retorno para escola, jornada e pandemia**. 2022. Disponível em: <https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-pesquisa-retorno-para-escola-jornada-e-pandemia>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempo de pandemia**. UFMG, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBGE. **Pnad Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE de notícias. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IBGE. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa.** Agência IBGE de notícias. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 20 ago. 2020.

INEP. **Brasil tem mais de 2,5 milhões de professores.** 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/brasil-tem-mais-de-25-milhoes-de-professores#:~:text=A%20maioria%20dos%20professores%20tem,do%20corpo%20do cente%20no%20pa%C3%ADs..> Acesso em: 11 abr. 2022.

INEP. **Conheça o perfil dos professores brasileiros.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 11 abr. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil.** 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Sentimentos_-fase-3.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares.** As razões do improvável. 2. impr. São Paulo: Ática, 2004.

UNESCO. **Global education coalition.** 2022. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>. Acesso em: 5 abr. 2022.

A Escola, A Pandemia e a Fome

*Dulce Maria Pamplona Guimarães
Nainôra Maria Barbosa de Freitas*

A fome de novo no Brasil

O direito à alimentação e à educação está garantido pela Constituição brasileira, bem como faz parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é um dos países signatários. A escola e a alimentação caminham juntas no processo de formação da criança e dos adolescentes. Não se trata somente de alimentação, mas de educação escolar no sentido amplo do termo.

De acordo com o historiador Massimo Montanari, a comida é parte integral da cultura de um povo, enraizada na ancestralidade dos ingredientes, por isso a importância de reconhecimento do “gosto como um produto cultural”. Para ele, “a linguagem alimentar representa identidades, posições sociais, gêneros, significados religiosos” (MONTANARI, 2008, p. 12).

A comida nós comemos com os olhos, com o olfato, com o paladar, mas seja qual for, quando se está com fome e ela chega suculenta, apetitosa, os olhos brilham e a boca saliva antes mesmo de começar a comer. É assim que deveria ser na vida de todas as pessoas. No entanto, a fome chegou para milhares de brasileiros e o mais triste para milhares de crianças brasileiras. É dela que vamos tratar neste artigo.

A situação dos brasileiros apresenta-se tão caótica nos tempos pandêmicos em relação à alimentação que podemos dividir o país em dois blocos: as pessoas que comem à vontade e aquelas que somente têm a vontade de comer. A pandemia de Covid ampliou o número de pessoas com insegurança alimentar, aquelas pessoas que não sabem se terão uma refeição, se terão acesso pleno e permanente aos alimentos.

No momento em que os brasileiros mais precisavam de uma garantia de acesso à alimentação, milhares de estudantes estiveram à

volta da fome. Dos mais de 200 milhões de brasileiros entre os anos de 2020 a 2021, o número expressivo de 116,8 milhões conviveu com a insegurança alimentar. Destes, 43,4 milhões não tinham alimentos em quantidade suficiente e 19 milhões enfrentaram diretamente a famigerada fome, ou seja, 9% da população⁶.

Em 2022, os dados apontam que a fome assola 33 milhões de brasileiros. De um lado, é assustador, de outro, está a população brasileira que assiste inerte a situação de insegurança alimentar.

Segundo dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, a fome tem gênero, cor e grau de escolaridade⁷. A fome chegou em 11,11% dos domicílios chefiados por mulheres contra 7,7% dos chefiados por homens. A ausência de escolaridade ou a escolaridade incompleta contribuiu para que a fome chegasse a 14,7% dos lares, enquanto, entre aqueles com ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto, o índice foi menor, chegando a 10,7%. Para aqueles com ensino médio completo, o número caiu para 4,7%, revelando quanto maior a escolaridade menor a fome. Junto à fome, apareceram outras situações de precariedade como a falta de água e de saneamento.

Assim sendo, o tempo que vivemos exige da comunidade uma disposição maior para a partilha com os que pouco ou nada tem para comer. A pandemia de Covid, somada a outros problemas já existentes, deixou um rastro maior de fome do qual faz parte a comunidade escolar. A fome afetou direta ou indiretamente milhões de crianças em idade escolar e os fatores são diversos conforme abordaremos a seguir.

No Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, conhecido pela sigla PNAE, é responsável pela alimentação escolar, promoção de ações de educação alimentar e nutricionais aos estudantes de escolas públicas em todas as etapas do ensino. O PNAE atende 41 milhões de crianças brasileiras que estão em rede escolar e disponibiliza aos estados e municípios 4 bilhões de reais por ano.

⁶ Rede PENSSAN. **Insegurança Alimentar e Covid 19 no Brasil**. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

⁷ **Olhe para a fome**. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br/#manifestu/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

De acordo com as orientações do programa PNAE, o cardápio deve respeitar os hábitos alimentares e culturais de cada região do país, bem como atender às exigências nutricionais necessárias para a promoção da saúde dos estudantes no ambiente escolar.

Muitas crianças dependem exclusivamente da alimentação recebida na escola para sanar a falta de comida em suas casas. Se a escola falha na condução dos programas de alimentação, a segurança alimentar de milhares de crianças fica mais vulnerável e alcança a fome.

Como já dito, a educação e a alimentação caminham juntas. O fechamento das escolas e a falta de oferta regular de alimentação nas mesmas levaram a fome às casas. Parte desta cadeia que compõe a escola e a alimentação afetou também quem produz o alimento. Uma parte da produção da agricultura familiar, das comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas comercializavam seus produtos para o mercado da alimentação escolar. Por meio do PNAE, foi estabelecido o canal de ligação com a produção de alimentos principalmente procedentes de agricultura familiar.

Toda cadeia produtiva e de segurança alimentar junto com a educação escolar foram afetadas pela pandemia e desencadearam uma situação grave diante da ausência ou inoperância da gestão pública em administrar os recursos procedentes do PNAE. Ainda que, em muitos municípios⁸ do país, os gestores acudiram rapidamente ao buscar possíveis soluções para conter a fome. Outros não conseguiram administrar os recursos com eficiência e rapidez perante a situação pandêmica o que provocou uma desestruturação na cadeia alimentar. Os dados são alarmantes em relação à fome que voltou a assustar os brasileiros.

⁸ **Balanco do Programa Nacional de Alimentação Escolar na pandemia: um alerta sobre a saúde do PNAE.** Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/opinioao/balanco-do-programa-nacional-de-alimentacao-escolar-na-pandemia-um-alerta-sobre-a-saude-do-pnae>. Acesso em: 1 abr. 2022.

A escola, a pandemia e a fome

Em outras palavras, uma parcela da população com fome estava direta ou indiretamente relacionada com a alimentação escolar. A comida nas escolas representa um fator de múltiplos alcances. Para além de uma nutrição adequada às crianças em idade escolar, acrescentamos a formação das identidades escolares por meio da alimentação.

A alimentação escolar discutida e estudada por vários autores com diferentes enfoques nos leva a um caminho de reflexão a respeito do ato de comer nas escolas e de como esta alimentação chega até os alunos por meio de programas de governo como o PNAE. Inicialmente os investimentos eram feitos para que, ao se alimentar na escola, a criança recebesse o amparo para sair da zona de fome e desnutrição que impedia o bom rendimento escolar.

No entanto, a demanda de um programa de alimentação suplementar para crianças de baixa renda alcançava também outra rede contribuindo para que produtores locais escoassem sua produção, agregando renda às famílias, tema que vamos tratar no texto. A discussão a respeito da alimentação escolar é ampla e decorre de aspectos que refletem desde o que comer assim como manter as tradições alimentares das famílias e o estranhamento de certos alimentos em horários não compatíveis com a vivência do cotidiano dos alunos⁹.

No Brasil contemporâneo, precisamos estimular a cultura de que a população e a chamada família escolar possam contribuir, pressionando o governo para repensar a relação entre a escola e a alimentação. Estes grupos podem lutar por um sistema de alimentação escolar saudável, com sustentabilidade, uma comida justa e equitativa

⁹ FREITAS, M. do C. S. Et al. Escola: lugar de estudar e de comer. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 4, abril, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/csc/a/wFPcYQBZmN4pqBQxDH8YNLF/?lang=pt/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

em todo o país, valorizando e respeitando a identidade alimentar de cada região.

Ao considerar a comida como um patrimônio do Brasil, simbolizando um vínculo entre o homem e a natureza, entre a produção de alimentos e a comida na mesa, permite-se estabelecer um diálogo com as raízes de cada comunidade e seus ancestrais. Por meio da memória das comunidades, podemos acessar o papel da alimentação feita com afeto de forma integrada ao sistema escolar.

A partilha da comida em uma comunidade admite instituir laços entre quem produz o alimento, que prepara para colocar a mesa e o ato de comer, com a manutenção de técnicas que são passadas de geração a geração, incluindo receitas. Muitas escolas têm retomado a cultura alimentar da comunidade no preparo de ingredientes utilizados pela comunidade ao longo de gerações.

Quando observamos a comida oferecida nas escolas, não podemos esquecer quem está por trás deste processo. Referimo-nos às merendeiras passando pelas nutricionistas. Durante muito tempo, coube às primeiras a tarefa que ia além de apenas cozinhar o alimento, mas colocar nele o tempero, o amor, como muitas delas disseram em depoimento a Nina Horta¹⁰ quando ela e outros *chefs* de cozinha realizaram oficinas junto com merendeiras em várias partes do Brasil.

No cotidiano das crianças, o “recreio”, como durante muito tempo o intervalo foi chamado em muitas escolas, era momento de brincadeiras, um pequeno descanso, uma pausa das lições, e dele sempre fez parte a comida e as merendeiras que distribuía a comida. Era também um momento de disputa na fila pelos primeiros lugares, o que muitas vezes gerava brigas entre alunos que ficavam sem comer ou com uma porção menor no final da fila. Inúmeras pesquisas se reportam a esta temática¹¹, apontando o direito à alimentação na escola,

¹⁰ HORTA, Nina. **Vamos comer: da viagem das merendeiras, crônicas e conversas**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

¹¹ SILVA, E. O. Et al. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 4, 2018.

pois esta pode ser para muitos alunos a única refeição do dia o que constitui um grande atrativo para cursar a escola.

Em meio à disputa pelo alimento, em muitas escolas, o horário da merenda ou o horário do recreio, quando se tem a comida, pode também ser um momento de prazer e lazer na rotina escolar. De acordo com Horta¹², a ocasião da merenda é importante visto que nela é possível despertar na criança o gosto pela comida regional, trabalhando as identidades gastronômicas locais e regionais, pensando a comida associada à noção de prazer, de diversão e de aventura, para além da nutrição.

O momento é também de compreensão da lancheira do colega com outros referenciais, o recheio do pão, os ingredientes usados, ou ainda os que não trazem lanche para escola e dependem da oferta de comida feita por ela, ensinando o respeito para com a diversidade cultural por meio da alimentação, entre outras coisas.

Durante a pandemia, ocorreu a partir do mês de março de 2020 o fechamento parcial ou total das escolas no Brasil, situação que se estendeu por 2021. A situação de susto, o despreparo, o caos em que o mundo viveu, as desinformações, somados à insegurança da situação, cooperaram para desestabilizar a já precária ocasião em relação à alimentação escolar.

Os gestores da educação em cada estado e município assumiram posturas com ações diferentes, que contribuíram, em muitos casos, para o agravamento da insegurança alimentar.

A Lei nº 13.987 de abril de 2020 autorizou em caráter excepcional, que os alimentos adquiridos pelo PNAE fossem distribuídos aos pais ou responsáveis dos estudantes do ensino básico, desta forma garantindo o direito à alimentação.

Entre a publicação da Lei e o verdadeiro acesso aos alimentos para estudantes, existiu uma distância às vezes difícil de ser ultrapassada e o alimento não chegou de forma adequada em muitos recantos do país nas casas de alunos.

¹² HORTA, Nina. Idem, ibidem.

Teoricamente, de acordo com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 94,6% das entidades executoras do PNAE desenvolveram algum tipo de ação de distribuição de alimentos. No entanto, o Monitoramento Global do Programa de Alimentos da ONU apontou que mais de 40 milhões de estudantes, que dependiam da oferta gratuita de alimentos via escola, ficaram em algum momento sem acesso adequado ao programa de alimentação durante os anos de 2020 e 2021¹³.

A legislação permitia que os alimentos em estoque fossem distribuídos sob o formato de *kits* aos estudantes matriculados na rede pública de ensino básico. Coube aos nutricionistas do programa avaliar os itens que integrariam os *kits*. O texto da Lei era abrangente e abordava desde compor os *kits* às famílias com maior número de estudantes a passar por questões de como alimentar os estudantes com necessidades especiais, dentre outros elementos referentes à alimentação escolar.

A Lei nº 13.987/20 garantia o direito aos alimentos aos estudantes, mas, no momento de sua execução, identificamos o valor reduzido pago pelo PNAE que variou de 0,35 a 1,07 reais por aluno ao dia, fora as dificuldades na logística de entrega.

Coube às secretarias estaduais e municipais de educação, bem como às escolas federais, fazer chegar os alimentos até os estudantes. Em muitas localidades, os pais ou responsáveis se dirigiam às escolas para retirar os *kits*. Em outros locais, a distribuição foi irregular e a comida não chegou às casas de quem dela dependia para saciar a fome.

Uma pesquisa realizada pelo Observatório da Alimentação Escolar (ÓAE) apontou que:

¹³ GARCIA, Grabryella. **Impactos da pandemia na alimentação: agravamento da fome e agricultura familiar abalada**. Outubro, 2021. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/impactos-da-pandemia-na-alimentacao-agravamento-da-fome-e-agricultura-familiar-abalada/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

23% dos estudantes ouvidos pela pesquisa não receberam nenhum tipo de assistência alimentar do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Apenas 14% receberam cestas de alimentos ou cartões alimentação todos os meses, e 21% receberam assistência alimentar de suas escolas, apenas uma única vez desde o início da pandemia¹⁴.

Outras pesquisas estão sendo feitas e uma delas, realizada pela Comissão de Fiscalização Financeira e Controle da Câmara dos Deputados, também apontou que 30% dos alunos da rede pública não receberam merenda escolar durante a pandemia e que a distribuição das cestas básicas não foi feita de forma regular¹⁵. A mesma pesquisa da Comissão da Câmara dos Deputados indicou também que 21% dos entrevistados afirmaram que só receberam a cesta uma vez em 15 meses de pandemia.

A forma como o alimento foi oferecido, apontado pela pesquisa do Observatório de Alimentação Escolar, revelou a distribuição dos *kits* com uma maior oferta de comida processada em detrimento dos alimentos *in natura*. Poucos estudantes tiveram acesso em suas cestas a carnes, verduras, legumes e frutas, produtos que devem fazer parte da refeição dos alunos, o que ocorria na maioria das vezes de maneira variada ao longo da semana e de modo diversificado de acordo com cada região do país no período anterior a pandemia.

As dificuldades foram inúmeras bem como o não atendimento às necessidades alimentares dos estudantes, a má qualidade e irregularidade da oferta na distribuição das cestas, a interrupção da compra de alimentos ligados à agricultura familiar, fatos que geraram agravamento na situação da alimentação dos estudantes. Esses eventos tiveram como repercussão imediata agravar a situação, levando o Brasil novamente ao mapa da fome e da desnutrição.

¹⁴ **#ContaPraGente Estudante: Pesquisa inédita com estudantes apresenta situação da alimentação escolar.** Setembro, 2021. Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/noticias/2021/9/2/conta-pra-gente-estudante-pesquisa-inedita-com-estudantes-apresenta-situacao-da-alimentacao-escolar/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

¹⁵ **Pesquisa aponta que 30% dos alunos da rede pública não receberam merenda escolar durante a pandemia.** Outubro, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/820583-pesquisa-aponta-que-30-dos-alunos-da-rede-publica-nao-receberam-merenda-escolar-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Em 2021, em resposta à Comissão da Câmara dos Deputados, a representante do PNAE Maria Sineide dos Santos assegurou que “o governo acompanha a distribuição da merenda escolar por meio de parcerias com o Ministério Público Federal, organizações da sociedade civil e universidades federais”. Afirmou ainda: “por ano, a gente atinge mais de 400 municípios para fazer esse acompanhamento contínuo e não apenas num momento de fiscalização”¹⁶.

A distribuição dos cartões de crédito excluía da oferta de alimentos os produtores locais da agricultura familiar, uma vez que a comida era adquirida de forma espontânea pelas famílias em supermercados ou outros estabelecimentos, apenas produtos não perecíveis bem como arroz e feijão, deixando de lado frutas, verduras e legumes, visto que os valores recebidos no cartão não permitiam a compra de ingredientes frescos.

Alguns municípios ampliaram a compra de alimentos procedentes da agricultura familiar, mas em muitas cidades brasileiras não foi o que ocorreu, deixando assim comunidades inteiras mais vulneráveis à fome de acordo com as pesquisas¹⁷. A carência decorrente da insegurança alimentar escolar atingiu diretamente as famílias brasileiras.

Agricultura familiar

A pandemia de Covid mudou radicalmente a forma de organização, produção e distribuição de alimentos em muitas partes do mundo. Essa mudança esteve condicionada também ao acesso às novas tecnologias que contribuíram para a distribuição da produção em muitos lugares. Um dos gargalos da produção procedente de agricultura familiar é a comercialização dos produtos que algumas vezes no Brasil perpassa

¹⁶ **Pesquisa aponta que 30% dos alunos da rede pública não receberam merenda escolar durante a pandemia.** Outubro, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/820583-pesquisa-aponta-que-30-dos-alunos-da-rede-publica-nao-receberam-merenda-escolar-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

¹⁷ MELO, Mylena. **Da política ao prato: entenda a história da merenda escolar.** Abril, 2021. Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/materiasinvestigativas/da-politica-ao-prato-entenda-historia-da-merenda-escolar/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

pelo caminho de intermediários entre o produtor e o consumidor final, aumentando o valor do produto, mas sem agregar aos produtores.

O fechamento de vários setores como feiras livres, restaurantes e escolas afetou de maneira profunda o escoamento da produção de legumes e verduras principalmente; ingredientes com curta durabilidade e se não consumidos em um curto prazo o prejuízo é irreversível. No início do fechamento entre os meses de março e abril de 2020, a perda de toneladas de alimentos foi grande e os canais de notícias estamparam os problemas enfrentados imediatamente pelos produtores rurais.

Como mencionado anteriormente, no contexto da pandemia de Covid ocorreu o fechamento das escolas e a paralisação das aulas de modo presencial e do principal programa de alimentação estudantil – PNAE. O programa de alimentação do governo que dava apoio à rede de agricultura familiar sofreu grande impacto. De acordo com estudos, o escoamento dessa produção, que é muitas vezes pequena, é mediado pelos intermediários. Nos locais em que é adquirido como parte da programação escolar, o programa beneficia ambas as partes com alimentos frescos, às vezes produzidos pela família dos alunos, chegando de forma rápida para a alimentação escolar. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança e Soberania Alimentar que fez um estudo comparativo durante a pandemia, o desarranjo da cadeia produtiva de agricultura familiar e de alimentação escolar ocorreu redução de 87% da rentabilidade do grupo no ano de 2020 (PETRIN, 2021)¹⁸.

Os dados referentes à questão apontadas nos mostram algumas diferenças de abordagem, mas todos são unânimes em afirmar que ocorreram prejuízos relacionados com a paralisação das atividades escolares e a interrupção da merenda escolar durante a pandemia de Covid na agricultura familiar.

¹⁸ PÉTRIN, Antônio. **Agricultura familiar tem prejuízo de quase 90% durante a pandemia**. Fevereiro, 2021. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br/programas/informacao/rural-noticias/agricultura-familiar-tem-prejuizo-de-quase-90-na-pandemia/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

A identidade da escola para uma cultura de diálogo que favoreça a familiar do educando permite avançar com colaboração entre as partes envolvidas na gestão pública e as famílias ao estabelecer redes de solidariedade que fortalecem a promoção humana de maneira integral. O desarranjo fixado nas cadeias produtivas de agricultura familiar, que produzem alimentos saudáveis e diversificados, afetou as crianças em idade escolar, de modo direto dentro das casas e indiretamente nas escolas.

A alternativa de comercialização para muitos grupos dependentes da renda procedente da agricultura familiar foi o uso das redes sociais para divulgar os produtos. Um estudo de 2021 aponta que no Distrito Federal uma das redes de cooperação funcionou e os produtores rurais de agricultura familiar se organizaram para vender sua produção dentro dos novos arranjos das redes sociais (GUARALDO, 2021).

Os desafios passam desde possuir um aparelho de celular com Internet capaz de movimentar as relações de comércio via redes sociais, como Facebook, WhatsApp e Instagram. Para algumas pessoas, pode parecer simples, no entanto, para outras, com grau de alfabetização pequeno ou inexistente, representa um grande desafio. Comercializar com as prefeituras municipais era mais simples e renda garantida. Muitas prefeituras mantiveram o programa e por meio de *kits* e cestas enviaram os alimentos às casas dos alunos. Entretanto, outras optaram pelo modelo de aquisição de alimentos não perecíveis, comprometendo os resultados da cadeia produtiva de agricultura familiar.

De acordo com a região do Brasil, parte da agricultura familiar é oriunda de comunidades indígenas e quilombolas, as quais também foram afetadas pela complexa situação marcada pela Covid e pela gestão pública.

Comunidades indígenas e quilombolas

Uma reportagem de Havolene Valinhos relata os resultados de pesquisas do balanço do Orçamento Geral da União realizado pelo Instituto de Estudos Econômicos (Inesc) e pela Coordenação Nacional

de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), apontando a queda do investimento federal em ações para indígenas e quilombolas durante a pandemia. No caso das populações originárias, dos R\$ 746,34 milhões do orçamento autorizado, apenas R\$ 139,80 milhões foram destinados a várias ações, algumas de caráter assistencial afetando a distribuição de cestas básicas nas comunidades indígenas¹⁹.

A situação foi semelhante para as comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil. Os dados que acessamos relatam dificuldades de acesso à alimentação de famílias com a chegada da pandemia. Como já vimos, a desestruturação da agricultura familiar e os desarranjos da alimentação recebida pelas crianças nas escolas contribuíram para o agravamento da situação em muitas comunidades durante a pandemia. Algumas comunidades quilombolas, como as do Vale do Ribeira em São Paulo, organizaram-se a fim de amenizar os impactos de insegurança alimentar às famílias. Na maioria dos casos, a situação foi agravante e a fome persistiu. Os dados são esparsos, mas evidenciam uma situação precária das comunidades quilombolas no Brasil.

Sabemos que existem muitas irregularidades na questão da alimentação escolar, desde as más condições no preparo dos alimentos, a distância entre a sede dos municípios, o local em que se localiza, em alguns casos, a chamada cozinha piloto e as escolas. Além da falta de merendeiras para a preparação adequada dos alimentos, comidas com prazo de validade vencido, ausência de cardápio apropriado, necessidades biológicas e culturais dos alunos. Em consequência, a oferta de leite adocicado e de biscoitos foi a solução encontrada em algumas escolas.

Os desafios foram maiores quando o ensino passou a ser no ano de 2021 de forma híbrida. Como os estudantes passaram a ter acesso à alimentação no dia ou em semana que não estavam escalados para ir à

¹⁹ VALINHOS, Havolene. **Cai investimento federal em ações para indígenas, quilombolas e igualdade racial**. Abril, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/04/cai-investimento-federal-em-aco-es-para-indios-quilombolas-e-igualdade-racial.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2022.

escola? Cada unidade escolar, conforme seus estados e municípios, adotou um sistema e em algumas foi realizado rodízio de estudantes que se dirigiam a escola apenas para receber a merenda escolar.

Alguns caminhos possíveis

A resposta dos gestores foi lenta, ineficiente, que agravou a condição de vulnerabilidade da população de maneira geral, tal como afetou profundamente os estudantes. A fome é um dos principais flagelos da humanidade e afeta pessoas mais vulneráveis da sociedade, como mulheres, crianças, populações indígenas e quilombolas, dentre outros grupos marginalizados que acentuam as desigualdades sociais. Portanto, causa retrocessos e grande impacto principalmente nas crianças em idade escolar.

Inúmeras pesquisas de diferentes institutos e organizações têm apontado como o Brasil adentrou novamente o mapa da insegurança alimentar e do aumento da fome durante a pandemia, que se estendeu com ausência de políticas públicas adequadas na erradicação da fome no Brasil.

Tentamos caracterizar a situação da distribuição de alimentos entre os escolares da cidade de Ribeirão Preto no Estado de São Paulo durante a pandemia. Na ausência de respostas oficiais, de informações seguras e de dados solicitados por nós junto a Secretaria Municipal de Educação, consultamos e trabalhamos com trinta e uma atas do Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (COMSEAN). A documentação pode ser consultada na *website* do COMSEAN.

Após mais de um mês de solicitações constantes, a Secretaria da Educação, por meio do Departamento de Alimentação, Logística e Materiais, enviou-nos algumas informações sem no mínimo nos indicar os dados pedidos de quantos escolares foram assistidos.

O COMSEAN é um conselho não deliberativo, operacional. É consultivo e faz levantamento de demandas, discussão de necessidades, funcionando assim como instância “com poder de pressão” sobre outros setores da municipalidade. Estes sim detentores do poder de ação como

no caso de distribuição de alimentos a escolares da rede, objeto de nosso estudo.

Com as informações obtidas das atas do COMSEAN, notamos alguns movimentos entre os anos de 2020 a 2021, objetivando a estruturação e/ou reestruturação de vários aspectos e procedimentos do referido Conselho. Tal movimento deu-se pelo que foi apreendido das atas, de início, de maneira confusa, lenta e nem sempre eficaz, mas com a dedicação de muitos conselheiros a enfrentar a pandemia. Percebemos a condição de organizar os setores responsáveis em suprir a necessidade de alimentação e de saciar adequadamente as crianças em idade escolar.

Em uma apreciação geral, a respeito da atuação do COMSEAN nos dois anos, observamos alguns pontos apresentados:

- criou situações facilitadoras para a doação de alimentos, seja junto a sociedade civil ou para apontar a necessidade de ampliar o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA);
- aproximou-se do Poder Legislativo para organizar o Fórum Permanente de Segurança e Soberania Alimentar e Nutricional para elaboração do Projeto de Lei Municipal nº 67/2021 e para organização de hortas urbanas e hortas nas escolas;
- promoveu por meio de palestras o “Momento Educação”, um espaço que oferece informações sobre alimentação saudável;
- organizou oficinas para propagar o melhor aproveitamento dos alimentos e para combater o desperdício;
- produziu cartilha que esclarece os procedimentos para a doação de alimentos;
- organizou e participou ativamente da Conferência Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional;
- elaborou mapeamento da situação de segurança alimentar na cidade;
- desenvolveu projeto “Escola na TV” por meio de vídeos voltados a educação alimentar.

É importante ainda salientar que, em duas ocasiões, foram revelados temores de representantes da Secretaria Municipal de Educação de compartilhar dados a respeito da distribuição de alimentos para a população escolar durante a pandemia.

Notamos também que a SEMAS, Secretaria Municipal de Assistência Social, auxiliou a alimentação escolar com o fornecimento de marmitas.

Ao finalizar algumas questões, identificamos por meio dos relatórios e das bibliografias pesquisadas que o acesso à alimentação escolar durante a pandemia ocorreu de maneira diversificada no Brasil. De fato, alguns locais conseguiram fazer chegar a tempo a “comida” tão necessária aos alunos em momento pandêmico, apesar dos desajustes iniciais. Outros municípios rapidamente se organizaram e junto às escolas também conseguiram que as crianças tivessem acesso por meio de suas famílias aos *kits* ou marmitas. Nas localidades mais distantes com acesso restrito, seja por barco ou outros meios de transporte, as dificuldades podem ser justificadas.

A distribuição dos *kits* ou das cestas para retirada nas escolas nem sempre foi possível, pois envolveu fatores bem como disponibilidade e deslocamento dos pais ou responsáveis para buscar os itens alimentícios. Em muitos casos, apontamos que a lentidão de alguns órgãos do Governo e de algumas escolas em dispor os *kits* contribuiu para agravar a precária situação pré-pandêmica já existente de insegurança alimentar de crianças em idade escolar.

O fortalecimento da cadeia produtiva familiar integrada à rede de alimentação escolar pode gerar grandes avanços na tentativa de recuperar as tristes perdas durante a pandemia em ambas as partes, nas famílias e nas crianças em idade escolar. Da parceria, o resultado permite agregar renda às famílias de pequenos agricultores e horticultores, cuja produção é de subsistência, destinada ao mercado interno, de produtos saudáveis, de agricultura orgânica sem agrotóxico, portanto, comida de boa qualidade. Outro aspecto importante dessa parceria está na redução de custos com a diminuição de transporte de

mercadorias em longa distância, impulsionando a economia local e regional.

O consumo dos alimentos por crianças em idade escolar produzidos na esfera da agricultura familiar envolve também a permanência da memória afetiva em torno da alimentação, compreendendo o uso de alimentos variados, respeitando a diversidade cultural de cada região, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis.

A comida servida na escola é determinante para a nutrição, mas também serve como um grande incentivo para levar as crianças às escolas, especialmente crianças de comunidades mais pobres e marginalizadas. A escola funciona como uma instituição com diversas funções que agregam, além de simplesmente aprender, socializar, desenvolver atividades cognitivas, mas que levem as crianças à possibilidade de ler, interpretar, escrever, desenvolver calcular, praticar esportes e interagir em grupos. Nessas e em outras funções da escola, identificamos o acesso à alimentação adequada como parte das atividades no combate à fome de crianças.

Em geral, os dados nos levam com tristeza a sonhar novamente com um país sem fome, principalmente para as crianças em idade escolar. Com o agravamento da crise mundial, muitos pais não levaram de volta seus filhos às escolas, optaram por colocá-los a trabalhar e contribuir com o sustento da família. Os avanços educativos também dependem da luta contra a fome, educação e nutrição infantil caminham de mãos dadas. Os problemas foram graves porque milhões de crianças ficaram sem acesso à escola e sem uma fonte de nutrição.

Por conta da pandemia, que ainda não terminou (maio de 2022), as sequelas no campo da educação são muitas, mas sem dúvida a relação entre a escola e a fome deixou uma marca que ainda ouviremos falar nos próximos anos, uma vez que nessa relação as crianças e os adolescentes se sustentam de dois alimentos: o conhecimento e a nutrição.

As respostas dadas pela Secretaria Municipal de Educação não esclareceram alguns pontos necessários, bem como o número de

atendidos e os possíveis problemas enfrentados para assegurar a alimentação escolar durante o período da pandemia de Covid.

Sabemos que existem desafios e que no Brasil contemporâneo eles se tornam imensos, mas a alimentação escolar que, às vezes é o único alimento de uma criança ao dia, precisa ser assegurada por políticas públicas que garantam os direitos definidos pela Constituição Federal. Nosso desejo e sonho são por um Brasil sem fome.

Referências

Balanco do Programa Nacional de Alimentação Escolar na pandemia: um alerta sobre a saúde do PNAE. Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/opiniao/balanco-do-programa-nacional-de-alimentacao-escolar-na-pandemia-um-alerta-sobre-a-saude-do-pnae>. Acesso em: 1 abr. 2022.

BARRETO, M. F. Et al. A fila da merenda escolar no Ensino Médio: violência e direito alimentar. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, dezembro, 2021. **Educação e Território.** Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

FREITAS, M. do C. S. Et al. Escola: lugar de estudar e de comer. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 4, abril, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/wFPcYQBZmN4pqBQxDH8YNLF/?lang=pt/>. Acesso em: 1 abr. 2022. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>.

GARCIA, Grabryella. **Impactos da pandemia na alimentação: agravamento da fome e agricultura familiar abalada.** Outubro, 2021. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/impactos-da-pandemia-na-alimentacao-agravamento-da-fome-e-agricultura-familiar-abalada/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

GHAEDI, Monir. **Mundo se afasta da meta de eliminar a fome.** Outubro, 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/mundo-se-afasta-da-meta-de-eliminar-a-fome/a-59496604>. Acesso em: 6 abr. 2022.

GUARALDO, M. Clara. **Agricultura familiar no DF se reinventou durante pandemia, diz estudo da Embrapa.** Maio, 2021. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/61220665/agricultura-familiar-no-df-se-reinventou-durante-pandemia-diz-estudo-da-embrapa>. Acesso em: 20 abr. 2022.

HOFFMANN, Rodolfo. A agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos no Brasil? **Segurança Alimentar e Nutricional**. Campinas, v. 21, n. 1, p. 417-421, 2014.

HORTA, Nina. **Vamos comer: da viagem das merendeiras, crônicas e conversas**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

MELO, Mylena. **Da política ao prato: entenda a história da merenda escolar**. Abril, 2021. Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/materiasinvestigativas/da-politica-ao-prato-entenda-historia-da-merenda-escolar/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

MONTANARI, M. **Comida como cultura**. São Paulo: Senac, 2008.

Observatório da Alimentação Escolar (ÓAÊ). Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Olhe para a fome. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/#manifestu/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

ONG Banco de Alimentos. Disponível em: <https://bancodealimentos.org.br>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Pesquisa aponta que 30% dos alunos da rede pública não receberam merenda escolar durante a pandemia. Outubro, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/820583-pesquisa-aponta-que-30-dos-alunos-da-rede-publica-nao-recebera-m-merenda-escolar-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

PÉTRIN, Antônio. **Agricultura familiar tem prejuízo de quase 90% durante a pandemia**. Fevereiro, 2021. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br/programas/informacao/rural-noticias/agricultura-familiar-tem-prejuizo-de-quase-90-na-pandemia/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

PETROPOULEAS, Suzana. **Volta do Brasil ao Mapa da Fome é retrocesso inédito no mundo, diz economista**. Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/01/volta-do-brasil-ao-mapa-da-fome-e-retrocesso-inedito-no-mundo-diz-economista.shtml?origin=uol>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Rede PENSSAN. **Insegurança Alimentar e Covid 19 no Brasil**. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

SANTARELLI, M.; CARVALHO, G. **A fome pela falta da alimentação escolar**. Abril, 2021. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniao/2021/A-fome-pela-falta-da-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar>. Acesso em: 6 abr. 2022.

SILVA, E. O. Et al. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 4, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/gdwmZwGHLwkPhX6wKBXk44B/abstract/?lang=pt/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

VALINHOS, Havolene. **Cai investimento federal em ações para indígenas, quilombolas e igualdade racial.** Abril, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/04/cai-investimento-federal-em-aco-es-para-indios-quilombolas-e-igualdade-racial.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2022.

#ContaPraGente Estudante: Pesquisa inédita com estudantes apresenta situação da alimentação escolar. Setembro, 2021. Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/noticias/2021/9/2/contapragente-estudante-pesquisa-inedita-com-estudantes-apresenta-situacao-da-alimentacao-escolar/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

A Formação Profissional Feminina: Memória e Representação

Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos²⁰

RESUMO

Tomar a figura feminina como sujeito de pesquisa tem colaborado para a elucidação de marcas que formataram os vários espaços por elas ocupados ao longo da história, procurando trazer luz aos significados da “preparação feminina” para o universo do trabalho e para a compreensão da sua representação na produção de sentido social, no panorama Republicano brasileiro. Esta pesquisa procura situar a origem dos cursos de Corte e Costura, Flores e Chapéus, Rendas e Bordados das escolas profissionais do Estado de São Paulo no século passado, como um deflagrador da papel empreendedor da mulher e da sua inserção no mundo da Moda.

1. Introdução

No século XIX no Brasil, com a expansão da economia europeia advinda da industrialização e do comércio internacional, a sociedade passou a consumir e a ostentar sinais do seu recente empoderamento econômico por meio dos novos modos de habitar, de vestir e de viver. O refinamento das casas, a decoração dos ambientes e os novos hábitos domésticos contrastavam de maneira acintosa com as casas proletárias nas grandes cidades, em especial, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Os valores estéticos ligados à vida burguesa eram destacados, na maioria das vezes, pelas mãos femininas por meio dos trabalhos manuais

²⁰ Doutora em Artes Pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Mestre em História pela FHDSS de Franca/UNESP. Especialização em Figurino e Indumentária pela UNAERP. Graduada em Educação Artística, Desenho, Música e Pedagogia. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda.

voltados para o uso doméstico, denominado de artes aplicadas ou decorativas. Nesse sentido, pintores e literatos exploraram detalhes do cotidiano doméstico em suas obras, fortalecendo o imaginário feminino ao mesmo tempo que retiravam do cotidiano das ruas, das cafeterias e demais espaços elegantes de lazer e consumo o cenário de uma nova trama social.

Com os papéis sociais definidos, conferia aos homens o domínio do espaço público, a frequência às ruas, ao trabalho e as discussões políticas e moralizantes da época. À mulher cabia a organização doméstica, o cuidado com o marido e os filhos, com a harmonia e o bem estar familiar. Ainda proveniente dos hábitos coloniais mais antigos, ela deveria aprender as tarefas “próprias do sexo” como: *costura, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das criança. Timidez e ignorância eram suas principais características* (CAMPOS, 1990). Somente após a Independência do Brasil é que houveram algumas mudanças nesse panorama.

Observe-se que, ler, escrever e contar, dominar as quatro operações e a doutrina cristã, eram os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas, logo foram clareando certas distinções : para os meninos, noções de geometria; para as meninas , bordado e costura. (LOURO, 1997)

Essas formas de representação, a partir das diferenças de gênero, fizeram parte do imaginário coletivo republicano promovendo de certa forma, a cristalização de conceitos que limitaram a inserção da mulher no mercado de trabalho na passagem para o século passado. Natural então, que “vocacionadas à maternidade” e “protetoras das crianças e dos desvalidos”, muitas delas, “moças de boa educação”, eram dirigidas como “missão” ao “sacerdócio” do ensinamento, pelo tornar-se professora, “salvar almas para Deus e formar cidadãos para a Pátria”²¹.

²¹ RE. et./1959, p.15. O periódico Revista do Ensino no Brasil foi editado no Rio Grande do Sul a partir de 1951. Propunha por meio de suas edições, que as assinantes pudessem ter consciência dos seus atos em busca da própria emancipação. Por volta de 1960, observa-se relativa diminuição na quantidade de textos que enaltecem a “mestra”, visto que ela mesma já se coloca dentro de um novo contexto.

Palavras fortes que fazem parte dos documentos e fontes escolares, jornais de época, folhetins e revistas pedagógicas. A adjetivação constante à esse tipo de figura, é corrente nos documentos encontrados na pesquisa sobre Cultura Material Escolar, reforçando a sua representação simbólica na vida sócio cultural de cidades capitais como Rio de Janeiro e São Paulo e Porto Alegre.

Observa-se também, que os enunciados das Revistas Pedagógicas são vinculados a práticas que ajudam a construir a mulher professora. A mestra como dimensão missionária propagada pelas revistas eram formas sutis de controle, configurado pela coerência como dispositivo de normalização, o discurso do elogio se transforma em prática de alerta e disciplinamento.

Desde o Império, o ensino secundário era propedêutico e destinado ao prosseguimento no ensino superior, porém não era concebido nem indicado para as mulheres. No contexto de modernização, a Escola Primária era destinada à maioria da população, devendo difundir os conteúdos em função das finalidades atribuídas a educação popular, com saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais.

A Escola Secundária por sua vez, ao atender as elites dirigentes e a classe média em ascensão, como guardião da cultura geral de caráter humanista, constituía uma forma de educação que atendia a um grupo social restrito, filhos da oligarquia agrária, industrial, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da reduzida classe média urbana. Voltada à formação das classes dirigentes a escola secundária não possuía vínculo com a escola primária, configurando-se como a escola republicana por excelência identificada com a Nação, o progresso e a modernidade (SOUZA, 2008).

Na esteira do projeto civilizatório, a crença ilimitada no progresso por meio da instrução, circulante no final dos Oitocentos e início dos Novecentos, a escola aparece como um espaço social para o indivíduo, do qual a educação feminina e o papel social da mulher não poderiam ficar alheios, uma vez que a ociosidade feminina era inadmissível,

inclusive, para a classe aristocrática, na qual as moças dedicavam boa parte do seu tempo à confecção de roupas para as crianças pobres como forma de praticar a caridade, dentro dos padrões sociais vigentes e da moral cristã ensinada, preenchendo o tempo com a caridade.

Concentro a atenção nas jovens de roupas longas e saias amplas, e nas senhoras de 40 ou 50 anos, mães, tias, avós das jovens, chamadas de velhas pelos autores e situadas em salas de visita, com mobília austríaca de encaixe de palhinha, relógio na parede, *étagers* com cristais e louça inglesa, o piano cheio de importância. Toalhinha de corchê sobre ele, alguns sofás e uma mesinha redonda de centro. Uma sala nem rica, nem pobre, de bom gosto. Quando a família é rica, acrescento mais objetos decorativos, de porcelana, cristal ou prata, cortina de seda, mesas de centro e canto com tampo de mármore, espelho oval com florais e vidro francês, tulipeiras e um divã, confirme as descrições de móveis e objetos que aparecem no **Correio Paulistano**.²² (BORGES, 1995, p. 37-45)

A Reforma da Escola Normal ocorrida em 1890, apresentou-se como um divisor de águas, outorgando à República o mérito de ter iniciado não só a reorganização do ensino paulista, mas também de inaugurar a própria instrução pública no país (SILVA, 2006). Como um traço característico dos discursos de época, o sentido da conquista expressos nos documentos e fontes emerge pela ruptura desta nova organização administrativa frente ao regime monárquico, criando assim, um marco na separação dos regimes políticos. Segundo Carvalho (1987a), nas representações republicanas, a distinção feita entre o presente e o passado é associada às noções de progresso e atraso, na qual encontra-se predominantemente, a valorização do presente republicano deixando prevalecer na ideia de passado, o sentido monárquico retrógrado e decadente.

A Escola Normal, representou assim, uma oportunidade para as mulheres poderem prosseguir rumo à instrução secundária.

²² Lançado em 1856 foi o primeiro jornal diário publicado, paulista e o terceiro do Brasil. Durante o Império foi um forte veículo formador de opinião.

A princípio foram algumas, depois muitas e por fim, os cursos normais tornam-se escola das moças. Seus currículos, normas internas, uniformes, o edifício com seus imensos corredores, quadros de aviso e de sala de aula, as mestras e os mestres fizeram deste, um espaço destinado a transformar as meninas iniciantes em mulheres, e estas, futuramente, em professoras. A formação docente se feminizou. (DEL PRIORI, 1997, p.454)

Em 1892 foi instalada na capital, a Escola Normal Caetano de Campos, e nessa mesma época, por todo o estado foram fundados os grupos escolares, substitutos das antigas escolas primárias ou de primeiras letras.

2. As Escolas Profissionais Paulistas

No período entre 1887 e 1930 o fenômeno da imigração tomou de assalto o país, dando entrada no Brasil 3,8 milhões estrangeiros, segundo Boris Fausto (2008), sendo que na sua maioria o destino final era o estado de São Paulo. Todas as cidades cresceram, mas, o salto mais expressivo foi em São Paulo capital. De uma população de 65 mil habitantes em 1890 passaram para 240 mil habitantes em 1900, somente menor que a Capital da República, que tinha em torno de 700 mil habitantes.

Dessa forma, de um modo geral, a população feminina nas indústrias de fiação e tecelagem era grande. Segundo Rago (1985), em 1894, dos 5.019 empregados na cidade de São Paulo 840 eram mulheres e 710 menores de idade; na indústria têxtil encontravam-se 569 mulheres, correspondente a 67,62% da mão de obra feminina empregada em estabelecimentos fabris. Em 1901, continua a autora, um dos primeiros levantamentos sobre a indústria no estado de São Paulo mostrou que cerca de 49,95% do operariado têxtil eram mulheres e 22,79% eram crianças, o que representa que 72,74% dos trabalhadores têxteis eram mulheres e crianças.

Quando em 1920 o estado de São Paulo foi considerado o maior produtor industrial do país, com 31% do valor da produção nacional, a fabricação de tecidos era a atividade industrial manufatureira mais importante, seguida dos produtos alimentícios, da bebida e do vestuário. Nesse mesmo ano o recenseamento mostrou que existiam 247 indústrias têxteis sendo que metade dos seus funcionários eram do sexo feminino, e das 736 industriais de vestuário e toucador, 33,87% eram mulheres. (DEL PRIORI, 1997)

São valores muito significativos no limiar do século XX, considerando ainda, que muitas mulheres eram costureiras comprometendo mais de 12 horas por dia, para completar o orçamento doméstico, para alguma fábrica de chapéu ou alfaiataria representando uma atividade lucrativa para elas e para a indústria, que ficava livre do pagamento de impostos sobre o trabalho e recebia, ao fim e ao cabo, um serviço de qualidade. Contudo, na medida em que a industrialização avançou as mulheres foram sendo substituídas pela força de trabalho masculina nesses primeiros estabelecimentos fabris. (DEL PRIORI, 1997)

Tal contingente humano motivou o estado ao atendimento de novas necessidades sociais e urbanas, redefinindo os processos de instrução para a formação de mão-de-obra qualificada para o trabalho, bem como, os papéis de gênero nessa nova configuração social.

Forma-se então, segundo Foucault (1987) uma política de correções como forma de um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calcada nos seus elementos, nos seus gestos, no seu comportamento. Nesse sentido o autor aponta para a criação de uma subjetividade disciplinada pela própria instituição, muitas vezes de forma coercitiva, pois era preciso domar as mentes e os corpos das crianças e jovens para tornarem-se futuramente, trabalhadores ativos em uma sociedade industrial. Observa-se assim, que a escola não deveria somente constituir um sujeito portador de regras que o tornasse cidadão, dentro de uma sociedade em expansão, mas, modelar corpos conforme a sua

dureza e/ou delicadeza próprias do sexo, para encaixarem-se nas linhas de montagem das indústrias.

Dessa forma, a importância da preparação da mulher também se aplicava, ao refinamento da sua atuação nos seus diversos papéis de “donas do lar”, “esposas prendadas”, reforçada pela necessidade de desenvolver práticas reveladoras do universo feminino positivista, prescrito pelas normas de comportamento para as mulheres da elite social, em casa e fora dela. Assim a escola brasileira para vencer os desafios da Nação precisava de uma transformação radical quanto aos seus objetivos, conteúdos e função social, que tornasse o indivíduo em um elemento produtivo, necessário à vida econômica do país. Em algumas práticas escolares rotineiras, sempre que possível, aproveitava-se para enfatizar a importância do trabalho, visto como fonte de saúde física e moral.

Em 1911 foi criada a Escola Profissional Feminina de São Paulo (EPFSP), atual ETEC Carlos de Campos do Centro Paula Souza. Um projeto inovador que nasceu da preocupação do governo paulista em nacionalizar o trabalho visto que, o imigrante tinha um saber próprio e ordenados. Revelou-se pela experiência pioneira das políticas públicas educacionais, pois, destinava-se ao “*ensino das artes tidas como femininas aplicadas à indústria*”.

Criada juntamente com a Escola Profissional Masculina, ambas no Brás, bairro fabril com expressivo número de imigrantes europeus, ambas tinham a finalidade de preparar uma mão de obra habilitada a lidar com a crescente industrialização que se processava em São Paulo (BARRETO, 2006). As duas Escolas Profissionais Masculina (ETEC Getúlio Vargas) e a Escola Profissional Feminina (ETEC Carlos de Campos) foram criadas pelo Decreto nº 2118-B, de 28 de setembro de 1911, destinadas ao público infantojuvenil e adulto, com o objetivo de preparar os filhos dos trabalhadores que deveriam seguir os passos dos seus pais, proporcionando uma educação às crianças e jovens do meio

fabril e acordo com o ideal positivista baseado na ordem, na disciplina, na devoção ao trabalho e no culto patriótico.²³

A Escola Profissional Feminina de São Paulo, passou a atender meninas com idade acima de 12 anos, portadoras de diploma do Grupo Escolar ou equivalente e na primeira década da sua fundação dedicou-se a qualificar as alunas nos cursos de Corte e Confecção, Roupas Brancas, Rendas e Bordados, Chapéus e Flores e Ornatos.

Os jornais da época destacam essa novidade enaltecendo a sua procura e aceitação social, reforçando a sua necessidade,

O Instituto que começou a funcionar nos fins de dezembro do ano passado, já apresenta a frequência de duzentas alunas aproximadamente, dando a media de quarenta alunas para cada classe, com exceção de cozinha, em que não houve matrícula alguma, pois todas as candidatas conhecem naturalmente esse delicado mister no qual não se querem aprofundar como profissionais.²⁴

A roupa branca sempre teve um valor diferenciado no enxoval ou no rol de peças necessárias segundo os manuais de época, ao mesmo tempo que reserva o tom simbólico nas diferentes classe sociais no uso civil ou religioso. A importância da roupa branca guarda um símbolo de frescor e higiene que perdura entre nós até hoje, como também, já foi sinal de ostentação no passado, devido a escolha do tecido, à sua lavagem e manutenção que exigia força física e tempo, razão pelas quais confeccionar ou vestir uma roupa branca ter sido tão valorizado. Além de estarem associadas ao prestígio social, comenta Carvalho (2008b, p.288), as roupas brancas bem ou mal cuidadas significavam,

²³ Outras duas escolas foram criadas sob a denominação de Escola de Artes e Ofícios, no interior paulista, nas cidades de Amparo e Jacaré (que não chegou a funcionar nos primeiros anos de sua criação por não conseguir manter os cursos), pelo Decreto nº 2118 – A, de 28 de setembro de 1911, em execução ao artigo 46 da Lei 1.425, de 30 de dezembro de 1910.

²⁴ Escola Profissional Feminina. Livro de Recortes. Jornal Comercio de São Paulo, 17 de março, 1912.

respectivamente, a presença ou a ausência do amor das mulheres pelos seus filhos e maridos.

O Anuário do Ensino do Estado de São Paulo em 1915, faz referência à disciplina de Desenho ao lado das *disciplinas de Rendas e Bordados, Roupas Brancas, Confecções, Flores e Chapéus*. No ano seguinte, em 1916 a referida disciplina aparece desdobrada em Desenho Geométrico e Desenho Profissional. O ensino *do e pelo* Desenho foi preservado ao longo do tempo dado a sua importância na elaboração e adaptação do traçado ao corte, e para a elaboração dos “ motivos” de bordados e rendas. Para isso era necessário que a aluna tivesse “noções fundamentais de desenho e geometria, como base para uma “ boa técnica” e ótima “para o desenvolvimento artístico no campo das artes aplicadas. (BARRETO, p. 283-284). Somente após esse tipo de conhecimento é que vinha o aprendizado de Desenho Natural para aprenderem a estilização de flores e folhas, que levaria mediante a apropriação do natural ao denominado, *Desenho Técnico Aplicado ao Desenho para Bordados e Rendas*. Por outro lado, essa mesma disciplina encontrava-se na origem das práticas do ensino e construção de artefatos, móveis e objetos no campo da Arte e do Desenho Industrial.²⁵

Os trabalhos em tecidos e/ou linhas foram largamente utilizados como adorno doméstico das toalhinhas de bandeja, sobre os móveis de madeira *art nouveau* às cortinas que criavam efeitos especiais dando feminilidade ao ambiente. Peças em macramé, guardanapos com renda aplicada, guarnição de linho para cama com bainha e bordados à mão, como os que aparecem na *Revista Feminina*.

As flores em geral sempre estiveram ligadas ao universo feminino. Pode ser pela correspondência de uma flor com uma mulher através do seu odor perfumado, pela delicadeza e maciez ao tato, pela harmonia associada ao gosto pessoal que recriam decoração do espaço doméstico,

²⁵ A partir da década de 1920, a expansão de outras 62 escolas profissionais no interior do Estado levou o ensino artístico em diferentes práticas permitindo a instalação das escolas em Rio Claro, Sorocaba, Campinas, Franca e Ribeirão Preto.

enfim são imagens sempre recorrentes nos manuais, revistas de época e nos romances literários. Um exemplo clássico na pintura romântica europeia é representação feminina sempre próxima a um vaso de flores ou ao ar livre, em paisagens e ambientes bucólicos, situação que pede leveza nas cores, nos tecidos e nas atitudes. Nas rendas e bordados apreciam sempre como “motivo” predileto das moças.

O sentido do ser mulher, da feminilidade que acompanha a delicadeza na maneira elegante de tratar e receber desdobra-se no “bom gosto” da decoração doméstica como parte da sua formação. Vânia Carvalho (2008b, p.77) explica, que para isso as alunas da Escola Profissional Feminina recebiam aulas práticas: de confecção, onde aprendiam a fazer blusas, saias, vestido, *tailleurs*, enxovais e roupas brancas; aulas de bordado, onde produziam entre outras coisas, almofadas e abajures para aplicação de rendas de Veneza, de filé, de Richelieu, irlandesa, de Milão, bilros, bordados com fitas, sedas, ouro e peças de crochê.

Figura 1



Exposição de Trabalhos das seções de Confecções, Rendas, Bordados, Chapéus, Flores, Cerâmica, Arte Aplicada e Pintura da Escola Industrial Carlos de Campos. Diretora da escola na época - Profª. Lais Pereira Bueno, década de 1940.

Fonte: Exposição de Trabalhos das seções de Confecções, Rendas, Bordados, Chapéus, Flores, Cerâmica, Arte Aplicada e Pintura da Escola Industrial Carlos de Campos. década de 1940. MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e ALVES, Júlia Falivene. **Escolas Profissionais Públicas do estado de São Paulo: uma história em**

O corpo docente, formado por professoras primárias, mestras e auxiliares, era contratado temporariamente pela Secretaria dos Negócios do Interior e compunha se, frequentemente, de senhoras da alta sociedade paulistana, que dominavam certas artes e ofícios para os quais a escola oferecia habilitação. Até 1930 não existiam professores formados especialmente para ministrar aulas nas escolas profissionais. Em 1931, foi implantado o primeiro Curso Normal na Escola Profissional Feminina, com o objetivo de formar professores para o magistério profissional feminino. As alunas matriculadas eram, geralmente, as que tinham obtido melhor desempenho no curso profissional. (MORAES e ALVES, 2002, p.22)

Um estudo, feito por Sueli Oliveira (1992) mostrou que várias concluintes, anos mais tarde, montaram oficinas de costura, flores, chapéus e ornatos. Contudo, montar uma oficina mesmo que em pequeno espaço de produção demandava recursos financeiros, o que indica, que não somente as filhas de trabalhadores mas, moças de vários segmentos sociais privilegiados também se matriculavam nas escolas profissionais, porém com objetivos diferentes, buscando tornarem-se “ competentes” donas de casa.

Esse mesmo estudo também apontou, que as moças que trabalhavam nas fábricas tinham sua imagem ligada “ a um antro de perdição”, lugar dominado pela “ sujeira e afronta aos valores morais vigentes”. Essa maneira desairosa de ver o meio fabril era também, a visão dos grupos dominantes e da camada média da população criando o estigma de que “ moças de famílias honestas” não deveriam estar no espaço das fábricas. (OLIVEIRA, 1994)

O ensino profissionalizante e educativo feminino, também promoveu outras formas de trabalho. O surgimento dos “ateliês” de costura ou de bordado, frequentemente iniciado nas residências de moças e/ou senhoras trouxe um novo sentido à preparação feminina

permitindo que essas mulheres empreendedoras passassem a receber encomendas de trabalho, oferecendo endereço fixo, de valor importante e já bastante comum, em cidades capitais como Rio de Janeiro e São Paulo, no passagem do século do século. Se por um lado o fato não se constituía em uma novidade, por outro, foi uma caminho para a aceitação do exercício profissional feminino, conferindo-lhes autonomia financeira, respeito e demonstração de competência para gerir o seu próprio negócio, prática até então permitido somente ao sexo masculino.

Surgiram assim, os ateliês das professoras da Escola Profissional Feminina de São Paulo que mantinham alunas e ex-alunas trabalhando e se aperfeiçoando na prática à prestação de serviços para as “casas de moda” da época, comuns desde 1920. (LOURO, 1997).

Em 1913 foi criada a primeira escola profissional do interior na cidade de Amparo a “Escola de Arte e Ofícios de Amparo” seguindo o modelo das duas escola profissionais criadas na capital. Atualmente, é denominada Escola Técnica Estadual “José Belarmino” e pertence ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Destacou-se no período de 1913 a 1950 pela intensa produção de objetos artísticos nas seções de Marcenaria e Entalhação, como produto do ensino de artes e ofícios.

As escolas profissionais ofereciam matérias do núcleo comum ministradas por professores formados pela escola normal. Os da área técnica eram retirados das fábricas para ensinar. Alguns ex-alunos se tornavam mestres na própria escola, como em Amparo que, em 1919, dos doze formandos, quatro foram aproveitados como mestres.”(PEREIRA, 2007, p. 39). A nacionalização do trabalho manual,o caráter moralizador e disciplinar, bem como o assistencialismo são exemplos marcantes de concepções embutidas nas propostas educacionais do início das escolas oficiais de ensino profissional do Estado de São Paulo. (ibidem, p.62)

Em 1929, quando o funcionamento do ensino profissional da Capital já era regular, outras escolas em diferentes cidades do interior do estado, também foram criadas. É o caso da Escola Profissional Mista

de Sorocaba, cuja profissionalização feminina situa-se dentro do panorama industrial, destacando-se na cidade, o setor têxtil. Naturalmente, a necessidade de profissionais adequados exigia uma qualificação formal para o trabalho, justificada na necessidade da criação do Curso de Tecelagem na Escola Profissional.

Essa escola foi considerada, no período entre 1929 e 1982 como Escola Técnica Estadual, nome pelo qual ficou conhecida por todos. Em 1930 passou a se chamar Profissional Coronel Fernando Prestes. Em fevereiro de 1982, foi integrada ao Centro Paula Souza, como Escola Técnica Estadual (ETE) Fernando Prestes.

Com o desmembramento dessa escola em 1930, as duas seções²⁶, a masculina e a feminina passaram a ocupar sedes em diferentes locais, onde podemos observar que esse tipo de escola ao privilegiar o conceito de gênero passa a produzir identidades não vinculadas diretamente a qualquer um deles, mas, sim, às suas práticas e representações sociais, que ao mesmo tempo em que constituem os indivíduos, também constituem a escola como espaço e ambiente de formação.

As turmas femininas além dos conhecimentos em Obstetrícia e Puericultura, contavam com os cursos de Corte e Costura, Flores e Chapéus, Rendas e Bordados. Os alunos da seção masculina tinham exclusividade para cursar Marcenaria, Fundição, Mecânica de Máquinas e Desenho de Plantas.

²⁶ As seções eram indicativas dos cursos profissionalizantes e as oficinas eram as que compunham o curso.

Figura 2



Escola Profissional de Sorocaba, atual ETE Fernando Prestes: Oficina Feminina, 1942.

Fonte: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e ALVES, Júlia Falivene. **Escolas Profissionais Públicas do estado de São Paulo: uma história em imagens. (Album fotográfico)** São Paulo : Centro Paula Souza, 2002, p.157. Disponível em www.cpscetec.com.br/memorias/imagens/albumfoto1104pb.pdf

A Escola Profissional de Franca foi criada em 1919 porém, somente começou a funcionar em 1924 com a conclusão do seu edifício escolar. A sua instalação, ao que sabe, foi conquista de várias lutas empreendidas por políticos da região da mesma forma que a Escola Profissional de São Carlos (1932) e Rio Claro (1920).

Mesmo a Escola Profissional de Franca teve início como um estabelecimento masculino de educação. Mesmo tendo passado por vários nomes, a escola sempre manteve atrelado o nome do deputado Julio Cardoso, seu patrono.

No seu corpo docente encontrava-se um professor de língua materna, um de matemática e outro de desenho profissional. Possuía também um mestre para cada oficina e dois ajudantes de mestre, todos do sexo masculino. Nas escolas profissionais segundo Buffa e Nosela, eram chamados de mestres os docentes das oficinas e de professores os que ministravam as aulas teóricas (1998, p.105).

Por volta de 1930 a escola passou a oferecer cinco seções: mecânica, marcenaria, selaria, sapataria e pintura que eram compostas pelas oficinas de fundição, serralheria, ferraria, entalhe, tornearia, pintura, selaria e sapataria. A inclusão das oficinas de selaria e

sapataria eram em função do potencial da cidade que já se intuía. (CARAPONALE, 2009, p.29)

Portanto, verifica-se que a vocação regional também conduziu o poder do estado na criação das escolas profissionais bem como, na autonomia dos seus cursos.

Em 1928 passou a oferecer seções femininas, passando a se chamar Escola Profissional Mista de Franca. Foram oferecidas quatro seções: corte e confecção, roupas brancas, rendas e bordados, flores e chapéus, como é a base da maioria das escolas profissionais feminas paulistas. Eram atendidas crianças entre 12 e 16 anos que “não tivessem moléstia contagiosa”, filhos de lavradores, seleiros, pedreiros, comerciantes, operários, condutores de veículo e eletricitas. Eram alunas todas brasileiras e de classe social semelhante aos das seções masculinas, na sua maioria com baixa renda. A partir de 1929 passou a constar do currículo educação doméstica e arte culinária, uma vez que já figurava há vários anos sem ser oficial. O corpo docente também era feminino.

No final da década de 1920 como expressão de inovação foi instalado o Gabinete Dentário como a preocupação de oferecer atendimento a saúde além da educação.

A década de 1930 marca uma grande expansão no oferecimento das Escolas Profissionais tanto públicas quanto privadas. O Código de Educação de São Paulo publicado em 1933 representou um conjunto de medidas adotadas pela reforma empreendida por Fernando de Azevedo como Diretor Geral do Ensino do Estado. Azevedo fazia parte do movimento de renovação educacional que defendia os métodos científicos e racionais como um meio de reorganizar, não só o ensino profissional mas, todo o sistema de ensino estadual. (CARAPONALE, 2009)

A Escola Profissional em Ribeirão Preto remete-nos ao Centenário da Independência, com o lançamento da pedra fundamental em 1922, destinado a “Escola Profissional de Artes e Ofícios. Inaugurada em 1927

oferecia os cursos básicos de Mecânica, Marcenaria, Flores e Chapéus, Bordado e Corte e Costura.

Passando pelos nomes de “Escola Profissional Secundária Mista” e depois “Escola Industrial de Ribeirão Preto, atualmente, a ETEC José Martimiano da Silva em Ribeirão Preto.

Em 1929 segundo Barone (2011), começaram a funcionar os cursos noturnos de aprendizagem e aperfeiçoamento em Flores e Chapéus, Corte e Costura e Datilografia. Em 1943, foi instalado o Curso Industrial Básico com duração de quatro anos, nas especialidades de Marcenaria, Mecânica, Corte e Costura, Fundição e Eletrotécnica.

Até o ano de 1977 foram muitas as exposições de produtos confeccionados pelos alunos, que eram vendidos para se obter recursos para a própria escola; outros, eram feitos por encomenda, pois, ali encontrava-se qualidade por baixo custo. Por outro lado, o curso de Corte e Costura também doava às creches locais os pijamas confeccionados pelos alunos e, os chapéus bordados pelas alunas “enfeitavam” as vitrinas das casa do comércio local, divulgando-se assim, o talento dos alunos e a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola.

Os Jornais locais ofereciam a divulgação como parte do incentivo e também como abastecimento do seu noticiário local.

“Nos primeiros dias de dezembro próximo, deverá abrir-se a exposição de trabalhos do corrente anno da nossa Escola Profissional. Apesar dos contra tempos que lhe sobrevieram à entrada da 1ª quinzena escolar, sabemos que serão expostos na ocasião muitos e variados trabalhos de valor e utilidade, todos reveladores da officina tecnica do grande estabelecimento. Nesse importante estabelecimento há actualmente verdadeira azáfama no sentido de ficar organizada para o próximo domingo à exposição/vendas dos vários artefactos alli feitos no curto período lectivo deste anno.

Os preços que lhes vão ser estipulados estarão de acordo com o momento, isto é, serão razoáveis, ao alcance de qualquer pessoa”(Diário da Manhã , Ribeirão Preto, 27/11/1932)

“Amanhã , às 10hs será inaugurada a exposição de trabalhos escolares das sessões feminina desse importante estabelecimento de educação. Instituição modelar, onde a aprendizagem profissional se faz perfeita, merce dos amplos recursos que dispôs, a escola Industrial de Ribeirão Preto, como sucede todos os anos, marcará, mais uma vez, um êxito absoluto com essa exposição , que evidenciará a eficiência do ensino ministrado por profissionais de alta competência”. (A Tarde, Ribeirão Preto, 11/12/1945)

Por essa mesma década, em São Paulo, a Escola Carlos de Campos também era alvo dos noticiários elogiosos. Em 1938 a imprensa paulista noticiou - *UMA NOTA DE ORIGINALIDADE SERÁ O DESFILE MUSICADO DE MANEQUINS*. A tradicional exposição escolar apresentou, este ano, uma nota original, que foi o desfile musicado de manequins, com modelos confeccionados pelas próprias alunas. O desfile se fez ao som de tangos e foxes, irradiados do salão de chá por uma rede radiotelefônica interna, com alto-falantes instalados em quase todas as dependências da escola.(VIDIGAL, 2002)

Figura 3



3. Conclusão

O Brasil traz consigo as marcas pela degradação do trabalho escravo e pelo preconceito e/ou menosprezo pelos trabalhos manuais. Desde o final do século passado, superando velhos paradigmas, encontramos estudos que procuram construir um novo imaginário sobre o trabalho, em especial o trabalho manual, que aborda a *costura, a confecção, os bordados e acessórios*, reificando a memória de um tempo cuja espessura nem sempre nos permite atravessar em busca de vestígios que emanam dos produtores desses saberes.

Procurar entender e alinhavar o tempo da escola com o tempo “das modas”, como a conhecemos hoje, justapostos e não paralelos, foi o desafio a que me propus. São muito reveladores os achados deste viés pesquisa, no âmbito da pesquisa documental, por vezes esclarecedores de muitas indagações e conclusões precipitadas que fazemos no mundo da Moda e da Educação em Moda (e não sobre o seu ensino), sobre a natureza e origem desta profissão, da nobreza pessoal e cultural que ela demandava e dos conhecimentos que outrora requisitavam para que a docência feminina e o mercado livre de trabalho para as mulheres pudesse tornar-se realizade. Ao fim e ao cabo destas primeiras linhas, reafirmo quão instigante são os estudos de Cultura Material Escolar desde o descobrir das habilidade e a formação das competências para o trabalho, como a formação do gosto e suas representações materiais no estudo das cidades paulistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Carolina Marielli. **Ensino de Arte e Formação Profissional Feminina: Mercado de Trabalho na primeira metade do século XX.** In CARVALHO(org). M.L.M.de. Cultura, Saberes e Práticas. Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

Ensino de Arte e Educação Profissional Feminina: um estudo de caso sobre a Escola Profissional Feminina de São Paulo. II Encontro de História Arte. IFCH/UNICAMP. 2006, p. 41-46. Anais.....

BARONE, Lígia Aparecida Corrêa. **Considerações sobre o Ensino Profissional a Partir de relatos de ex-alunas da escola “José Martimiano da Silva” de Ribeirão Preto nas décadas de 40, 50 e 60.** In CARVALHO(org).M.L.M.de. Cultura, Saberes e Práticas. Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

BORGES, Urquiza Maria. A Sublimação da Mulher na Cena Burguesa (segunda metade do século XIX). **Revista Biblioteca Mário de Andrade**, v. 53, p.37-45, jan/dez. São Paulo, 1995.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A Escola Profissional de São Carlos.** São Paulo: EDUFSCAR, 1998.

CAMPOS, Maria Christina S. de Souza. Formação do Magistério em São Paulo: do Império a 1930. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 72, fev. 1990.

CARAPONALE, Priscila Ferrer. **Cotidiano Escolar: a Escola Profissional de Franca (1924 -1942).** Dissertação (Mestrado). PUC/SP. 2009

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados.** O Rio de Janeiro e a República que não foi. 6.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1987a.

CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Gênero e Artefato: os sistema doméstico na perspectiva da cultura material – São Paulo, 1870-1920.** São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 2008b.

DEL PRIORI, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo:Contexto, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** São Paulo:Edusp, 2008.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. **Entre rendas e bordados: memórias de uma disciplina.** II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Natal. Anais....

GARCIA, José Roberto. **A Escola Profissional Mixta de Sorocaba: uma contribuição para o estudo de seus alunos e grade curricular (1929 – 1942).** 2007. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2007.

LOURO, Guacyra Lopes. **Mulheres na sala de aula** In DEL PRIORI (org). História das Mulheres no Brasil. São Paulo:Contexto: 1997, p.71-76.

A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, v. 87, 1993.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e ALVES, Júlia Falivene. **Escolas Profissionais Públicas do estado de São Paulo: uma história em imagens.** São Paulo : Centro Paula Souza, 2002.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho:** instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934. São Paulo : EDUSP, 1990.

OLIVEIRA, Afonso Celso de. **Tudo começou na escola Profissional:** O ensino industrial em Sorocaba como matriz da formação para o trabalho no Brasil e na América Latina. Sorocaba: Academia Sorocabana de Letras: Prefeitura Municipal de Sorocaba: SEC: FAGED: Conselho Municipal de Cultura. 1995.

OLIVEIRA, Sueli Teresa de. **Uma colmeia gigantesca: Escola Profissional Feminina no anos 1910/20/30.** Dissertação (Mestrado). FFCLH/USP, 1992.

Escolarização Feminina em São Paulo nos anos de 1910/20/30. Revista **Projeto História**, São Paulo, (11), p. 57-67, 1994.

PEREIRA, Paulo Roberto Acorssi. **O Fazer e o Aprender** – Uma interação singular na produção de mobiliário artístico da escola de Artes e Ofícios de Amparo. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da UNESP. 2007.

RAGO, Margareh. **Do Cabaré ao Lar:** a utopia da cidade disciplinar (1890-1930). 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SILVA, Ilíada Pires da. **Memória E História: A Construção De Uma Periodização Para a Instrução Pública Paulista.** Anais do XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo. ANPUH/SP – UNESP/Assis, 2006. Cd-rom

SOUZA, Rosa F. História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX (Ensino primário e secundário, no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

Organização Didática: Alguns Pontos para Reflexão

*Filomena Elaine Assolini
FFCLRP-USP*

Faz diferença planejar

Por mais óbvio que pareça, é preciso enfatizar que é imprescindível planejar de forma que a **intencionalidade pedagógica** esteja direcionada ao desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade.

Temos visto, ainda em ampla circulação nas escolas, a “pedagogia das folhinhas”. Imaginamos que você a conheça, mas eis aqui um esboço dela: sorteiam-se três ou quatro atividades que tratam de temáticas e conteúdos diversos - sem progressão das habilidades nela exigidas - dadas, em sequência, às crianças, para que, como em uma linha de produção, sejam realizadas. Ao permanecer sentada em sua mesa, à professora, cabe apenas responder às dúvidas dos alunos que a ela se dirigem e corrigir as atividades dos que finalizaram.

As atividades avulsas podem ser úteis, como, por exemplo, quando são trabalhadas de forma a complementar as atividades integrantes de um projeto, ou de uma sequência didática. Entretanto, se forem oferecidas, às crianças, apenas a título de preenchimento de tempo, ou, de realização de tarefas mecânicas, desarticuladas e sem sentido, pouco acrescentarão à vida e aos conhecimentos das crianças, posto que logo serão esquecidas, uma vez que são/estão desarticuladas.

Quando contextualizadas em um planejamento consistente, as folhas de atividades do acervo da professora podem adquirir outro sentido e ser bem aproveitadas, em uma progressão que também pode ser visualizada pelos alunos.

É por meio do planejamento detalhado, com objetivos gerais, específicos, justificativas, indicação das estratégias de ensino, recursos a serem mobilizados, avaliação, que o professor tem controle sobre os investimentos feitos, e cada habilidade de leitura e escrita. Por meio do

planejamento, o professor pode observar os avanços dos alunos e os aspectos e as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidos e trabalhados.

As crianças não aprendem do mesmo jeito

O professor precisa também ser um arguto observador de seus alunos. Investigar como cada um pode aprender melhor implica perceber os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes capacidades de concentração e os diferentes interesses para saber como lidar com a diversidade.

Há crianças que aprendem mais auditivamente, pois conseguem prestar bastante atenção à fala de professores e colegas; outras precisam de estímulos visuais, para ficar mais tempo concentradas em uma contação de histórias por exemplo; outras, ainda, movimentam constantemente o corpo, apreciam manipular objetos, querem apreender o mundo corporalmente.

Mas as diferenças vão muito além disso, já que as mesmas crianças que aprendem melhor por vias diferentes, também estão em variados níveis de conceitualização de leitura e escrita. Em razão disso, é necessário estar atento às estratégias cognitivas, aos recursos intelectuais e mecanismos de pensamento de que as crianças lançam mão para resolver os problemas com a leitura e a escrita.

Em busca de conhecer algumas dessas estratégias, desses recursos e mecanismos (nunca saberemos tudo a respeito de todas as crianças; lembremos do texto de Biarnès, que nos ensina sobre essa impossibilidade), poderemos realizar intervenções didáticas diariamente, considerando todas as crianças em suas particularidades.

Não é possível fazer intervenções diárias no processo de aprendizagem de todas as crianças, mas podemos organizar-nos de modo a que todas sejam contempladas, ao longo de determinado período. Professor, como você lida com essa questão, qual seja, a de que as crianças não aprendem ao mesmo tempo?

Ter ambição em relação às aprendizagens das crianças

As crianças nos surpreendem com suas perguntas, dúvidas, modos de aprender, muito mais do que costumamos imaginar.

Assim, é preciso que lancemos mão de atividades que desafiem os estudantes, que os levem a se sentirem instigados a fazer mais, quer sozinhos, quer com a ajuda e a mediação do professor, ou de outras crianças.

Trabalhos em grupo também são bem-vindos, sobretudo quando o grupo é organizado, de modo que cada integrante tenha tarefas e responsabilidades.

É fundamental, portanto, que haja ambição, por parte do professor, no sentido de acreditar que o estudante pode ir mais além, superar o que lhe foi proposto e superar-se.

O entusiasmo do professor com os avanços dos alunos tem papel importante, pois se constitui elemento de motivação tanto para as crianças, quanto para si mesmo.

As devolutivas do professor, em relação aos avanços das crianças, têm papel relevante também, pois todos nós desejamos saber como nos saímos em uma atividade, tarefa, projeto, exercício.

Usar o melhor horário do dia para desenvolver o conteúdo-chave da aula

O início do turno da aula é um precioso horário, que não pode ser desperdiçado, dizem especialistas na área de Educação, que se dedicam a estudar o tempo, o espaço e os conteúdos escolares, como Zabalza (1998), por exemplo. Outros defendem que o melhor horário para desenvolver o conteúdo é de responsabilidade do professor, que deve observar, portanto, os períodos de tempo adequados para a realização de tarefas, considerando-as em suas particularidades. O que você pensa sobre essa questão, professor? Como você organiza os horários das

atividades diárias? E a questão da rotina? Já pensou sobre a sua importância, seu papel, sua relevância?

Variar para prender a atenção dos alunos: não insistir em uma mesma estratégia de ensino em uma mesma sala de aula

As crianças claramente nos sinalizam quando ficam cansadas e entediadas. O corpo, os movimentos, dão sinais de que é necessário trocar de atividade. Mas não basta ter sensibilidade pedagógica para perceber quando isso é necessário. No próprio planejar, essa variação já deve estar prevista: momentos de leituras e de conversas sobre o que foi lido; análises coletivas de escritas de texto e palavras no quadro negro; jogos desafiadores em grupo; atividades de sistematização individuais; entre tantas outras possibilidades, devem constar e ser variadas, ao longo da aula.

Ninguém gosta de ouvir uma mesma melodia com frequência, e não podemos nos esquecer de que a docência requer encantamento, colocada em prática no sentido de envolver as crianças com o objeto de conhecimento.

Referências

BIARNÈS , J.O Ser e as Letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. In: **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, São Paulo, jul/dez. 1998.

PICCOLI, L.; CAMINI. P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: Espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Avaliação no Ensino Superior entre Desafios e

Perspectivas

Marilda Franco de Moura

Resumo: Este trabalho é fruto de uma investigação de cunho bibliográfico, cujo objetivo é tecer considerações sobre o conceito de Avaliação e sua utilização em contexto educacional de ensino a distância (EAD). Serão discutidos também os conceitos de Efeito Retroativo e de Validade. Efeito Retroativo pode ser definido como o impacto que a avaliação tem nos agentes escolares (alunos, professores, etc.). O conceito de Validade se refere à relação entre o que se deseja avaliar e o que é efetivamente avaliado. No ensino a distância, o professor, muitas vezes, não tem elementos para julgar a validade dos instrumentos de avaliação que utilizou. Já da parte dos alunos, a percepção de validade é fator crucial para que os instrumentos de avaliação utilizados afetem positivamente os alunos, pois uma avaliação percebida como válida pode ser condutiva a atitudes mais adequadas.

Palavras-chave: Avaliação. Efeito Retroativo. Ensino Superior. EaD.

Abstract: The aim of this study, result of bibliographic research, is to present some comments on the concept of evaluation and its use in the context of distance education (DE). The concepts of washback effect and validity will also be discussed. Washback effect can be defined as the impact evaluation has on school subjects (students, professors, etc.). The concept of validity refers to the relationship between what one aims at evaluating and what is actually evaluated. As concerning distance education, the professor often does not have elements to estimate the validity of the evaluation tools he has used. For the students, on the other hand, the perception of a test's validity is a crucial fact so that the evaluation tools used have a positive effect on them - the evaluation regarded as valid can lead to more adequate attitudes.

Keywords: Evaluation. Washback Effect. Higher Education.

Introdução

Ao contrário de diversos outros recursos tecnológicos, previstos na ficção científica e que se tornaram realidade, a *Internet*, como é conhecida hoje, não foi sequer imaginada por nenhuma das criativas mentes que habitaram o planeta no passado. Esta nova realidade já se imiscuiu na vida contemporânea de tal modo que se torna infrutífero qualquer questionamento sobre sua importância.

Graças ao surgimento e popularização da *Internet*, tornou-se possível a propagação do ensino a distância (EAD doravante). Apesar de o EAD não ser uma modalidade de ensino recente (já ocorria na Grécia Antiga), foi graças aos avanços tecnológicos dos últimos anos que a modalidade passou a ter um grande alcance. O EAD permite atender a um público maior e mais variado que os cursos presenciais, além de promover diversificação e ampliação da oferta de cursos.

O EAD tem quebrado diversos paradigmas educacionais e, no presente artigo, serão tecidas algumas considerações a respeito de um desses paradigmas: a avaliação. Apesar de ainda pouco estudada no EAD, é inegável sua relevância, uma vez que tem o poder de determinar o encaminhamento do futuro acadêmico e profissional do aluno.

2. Considerações sobre avaliação

Quando professor e aluno estão empenhados na aprendizagem, é imprescindível que ambos possam contar com um conjunto de informações que lhes aponte se a aprendizagem está sendo efetiva, se estão caminhando em direção ao objetivo pretendido (ultrapassando os pontos intermediários de forma sucessiva e cumulativa), ou se desviando dele. Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem que, para ser levado a bom termo, conta com um processo de avaliação. (Perrenoud: 1999).

É recorrente, no entanto, a contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado. Certamente, tal contradição nasce do descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação – obtida com base em teorias mais atuais e progressistas – e a realidade cotidiana dos professores e das escolas.

2.1 Margem de interpretação

De modo geral, os programas de ensino dizem claramente o que se deve ensinar, mas a definição sobre o que os alunos devem, em tese, aprender e o que se deve avaliar é muito mais vaga.

Nos programas em que lecionam, os professores possuem uma significativa margem de autonomia com relação à transposição didática daquilo que ensinam. De acordo com Perrenoud (1999), mesmo que os professores avaliem exatamente aquilo que ensinam, eles não avaliam as mesmas aquisições, uma vez que não valorizam, não dominam, e não transmitem exatamente as mesmas competências e saberes.

Independentemente de quão instrumentalizada e imparcial que seja, nenhum tipo de avaliação pode delimitar completamente a realidade das variações. Desse modo, tanto o êxito quanto o fracasso em um curso não podem ser considerados conceitos “científicos”. Isso devido ao fato de que esses termos não são mais que noções utilizadas pelos agentes, ou seja, professores, profissionais da escola, alunos, pais (Perrenoud, *op. cit.*).

A definição de êxito, em muitas situações concretas, é uma problemática de alta importância e os agentes em questão têm posições conflitantes sobre o significado exato de fracasso ou de êxito.

Romão (1998, p. 43) considera que o grau de aquisição de competências e conhecimento deve ser avaliado por algum agente, e tal julgamento deve ter sustentação institucional para tornar-se mais que uma mera apreciação subjetiva, além de fundar decisões de certificação ou de orientação. Muitas vezes auto atribuída, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos pode levar coordenadores, professores ou diretores de instituições de ensino a balizar seu sistema e critérios de avaliação a fim de tornarem-se o mais “justo” possível.

As regras referentes à avaliação podem ser moduladas para se fazer um arranjo ou uma negociação, de acordo com situações específicas. Os critérios de avaliação estão longe de ter suas regras e critérios totalmente explicitados por parte da instituição de ensino. Tal situação, na verdade, ajuda o professor a ter mais flexibilidade e a correr menos riscos.

2.2 O conceito de validade

O teste deve testar aquilo que o elaborador quer que ele teste. A validade de um teste pressupõe que o elaborador seja suficientemente explícito e claro com relação àquilo que pretende testar, além de tomar medidas para garantir que o teste reflita o uso realista das habilidades ou dos conteúdos a serem avaliados (WEIR, 1995; UR, 1996). Em outras palavras, os elaboradores de testes devem perguntar a si mesmos se eles estão realmente testando aquilo que eles pensam que estão testando e se aquilo que eles pensam que estão testando é aquilo que eles deveriam estar testando. Tradicionalmente, cinco tipos de validade são identificados (MORROW, 1981, p. 13):

Face (*face*): O teste aparenta ser um bom teste.

Conteúdo (*content*): o teste reflete com precisão o plano de curso no qual se baseia.

Prognóstico (*predictive*): o teste prevê com precisão o desempenho em alguma situação subsequente.

Concomitância (*concurrent*): o teste fornece resultados similares aos de outros testes, geralmente já validados.

Construto (*construct*): o teste reflete com precisão os princípios de uma teoria válida de linguagem, de conhecimento ou da habilidade que se deseja avaliar.

Morrow (op. cit.) afirma que em avaliação não existe algo que possa ser chamado de “validade absoluta”, sendo que a validade existiria apenas em função de critérios específicos: caso esses critérios se revelem errados, a validade baseada neles torna-se vazia (p. 14). Cohen (1986) acrescenta que é possível que um determinado teste tenha qualidades admiráveis e, mesmo assim, ser considerado de pouca validade se utilizado para propósitos inapropriados. Como exemplo, cita que um teste pode ser adequado como teste de colocação geral (*general placement test*), mas ter utilidade limitada no diagnóstico de problemas específicos.

3. O conceito de efeito retroativo

Efeito retroativo (*washback ou backwash effect*) pode ser entendido como o impacto ou influência que a avaliação em geral, seja através de exames externos, tais como vestibulares e proficiência, ou através da avaliação de rendimento, pode exercer no ensino, na aprendizagem, no currículo e na elaboração de materiais didáticos assim como nas atitudes dos envolvidos - alunos, professores, escola (Scaramucci 2001/2002). Tal efeito pode ser positivo (benéfico) ou negativo (maléfico) (Scaramucci op. cit., Ur 1996), mas é geralmente aceito que exames influenciam o ensino/aprendizagem, as atitudes, o comportamento e a motivação de professores, alunos (e mesmo os pais desses), além do próprio currículo escolar.

A questão principal é que, apesar de o efeito retroativo ser um fenômeno largamente citado, ainda existem poucos dados que confirmem sua existência.

A preocupação com o pequeno volume de dados empíricos tem incentivado a pesquisa nessa área nos últimos anos (Bailey, 1999).

A presente investigação procura oferecer contribuições para a pesquisa sobre efeito retroativo e, nesta seção, serão apresentadas algumas considerações sobre esse conceito.

Nos últimos anos, várias pesquisas sobre efeito retroativo têm fornecido uma melhor compreensão desse conceito, em comparação com o passado (Scaramucci, 1999b). Justamente devido ao crescente interesse no assunto, definições de efeito retroativo são quase tão numerosas quanto às pessoas que escrevem sobre ele. Tais conceitos variam de simples e diretos a muito complexos. Alguns são mais focados, lidando especificamente com aprendizes e professores em ambiente de sala de aula, ao passo que outros incluem referências à influência dos testes nos sistemas educacionais e/ou na sociedade em geral.

Bailey (1999, p. 4) cita cinco conceitos relacionados a efeito retroativo que são bastante ilustrativos:

Efeito retroativo (*washback effect*) se refere ao impacto que testes têm no ensino e aprendizagem.

Instrução direcionada pela avaliação (*Measurement driven instruction*) se refere à noção de que testes direcionam a aprendizagem.

Alinhamento curricular (*Curriculum alignment*) foca a conexão entre avaliação e currículo.

Intensidade do efeito retroativo (*washback intensity*) representa o nível de efeito retroativo em uma ou mais áreas do ensino e aprendizagem afetados por um exame.

Validade sistêmica (*systemic validity*) implica na integração de testes no sistema educacional e a necessidade de demonstrar que a introdução de um novo teste pode melhorar a aprendizagem.

Dentre as definições acima, a validade sistêmica pode ser definida de forma mais clara por Frederiksen e Collins (1989, p. 28):

Um teste sistematicamente válido é aquele que introduz no sistema educacional mudanças curriculares e instrucionais que fomentam o desenvolvimento das habilidades cognitivas as quais o teste foi desenvolvido para mensurar. Evidência de validade sistêmica seria a melhoria daquelas habilidades após o teste ter sido utilizado no sistema educacional por um período de tempo.

É relevante ressaltar que o conceito de validade sistêmica é considerado por Alderson e Wall (1993) similar ao conceito de “validade retroativa”. No conceito de validade retroativa, um determinado teste é considerado válido quando promove efeito retroativo positivo e não é considerado válido quando promove efeito retroativo negativo. Para Alderson e Wall (*op. cit.*), essa visão é considerada determinista e ingênua, pois estudos diversos sobre efeito retroativo demonstram que esse é um fenômeno complexo, sem paridade única entre qualidade dos exames, sejam eles bons ou ruins, e seus efeitos na sala de aula.

Para Alderson e Wall (*op. cit.*), não é de todo claro que, se um teste não tem o efeito retroativo desejado, esse fato seja decorrente da falta de validade do teste. Na opinião desses autores, é perfeitamente possível que outras forças existam dentro da sociedade, educação e escolas, as quais podem impedir que o efeito retroativo ocorra, ou podem afetar a natureza do mesmo. “Muito embora validade seja característica de um teste, pode-se argumentar que o efeito retroativo é um fenômeno complexo, o qual não pode ser relacionado diretamente à validade do teste” (p. 03). Tal complexidade se deve ao fato de ser necessário levar em consideração as diversas condições sob as quais esse fenômeno se processa, o que afeta o modo como professores e alunos se preparam para um teste, qual a natureza do relacionamento entre avaliação e ensino, dentre outros fatores.

Relembremos que diversos fatores podem afetar a ocorrência de efeito retroativo de exames. A motivação para o desempenho de determinada tarefa não se mantém estável ao longo de um período de tempo. Uma série de fatores atua de forma diferente dependendo do recorte temporal, como por exemplo, níveis diferentes de ansiedade durante a preparação para um exame a três meses e a três dias da sua ocorrência.

3.1 Relevância e efeito retroativo

Independentemente da natureza do teste propriamente dito (propósito, conteúdo, etc.), existe outro fator que pode influenciar sobremaneira a percepção de um indivíduo sobre um determinado exame: o que está em jogo, ou seja, o que significa a pontuação ou nota obtida para o seu futuro acadêmico, pessoal ou profissional.

Exames, em geral, podem causar efeito retroativo em qualquer situação acadêmica, mas, potencialmente, influenciam mais as situações que empregam ou levam a mecanismos de saída, como exames finais, e mecanismos de controle de acesso (*gate-keeping devices*), como o vestibular. Nesse sentido, a avaliação possui o poder de determinar o encaminhamento da vida acadêmica de determinado aluno. Quanto maior a percepção de relevância do exame, maior a probabilidade de que ele venha a afetar as pessoas envolvidas e o currículo do curso que o antecede. Se um determinado exame tem por finalidade avaliar uma habilidade ou conhecimento, sem que o resultado interfira no encaminhamento da vida do indivíduo (como uma prova bimestral em uma disciplina que não leva à reprovação), esse teste é considerado de baixa relevância e é de se esperar que a proximidade de tal teste não venha a determinar mudanças significativas de rotina ou atitudes. Se, por outro lado, um resultado positivo no exame significar mudanças importantes de vida (como o exame vestibular ou um processo seletivo para um emprego), o teste é considerado de alta relevância (BAILEY, 1999).

O conceito de testes de alta e baixa relevância pode ser considerado como parte integrante de uma das hipóteses de efeito retroativo, conforme salientado por Alderson e Wall (1993, p. 120): “testes que possuem consequências importantes terão efeito retroativo; ao contrário, testes que não possuem consequências importantes não terão efeito retroativo”. Com base nessa visão determinista é possível constatar no texto de 1993 ‘*Does Washback Exist?*’ que Alderson e Wall consideram a possibilidade da inexistência de efeito retroativo em determinadas situações e chamam a atenção para o fato de esse construto carecer de investigações empíricas mais abundantes. O questionamento sobre a existência do efeito retroativo volta a ser abordado em artigo posterior de Alderson e Wall (1996, p. 239):

Muito interesse tem sido expresso a respeito do poder dos testes em afetar aquilo que acontece na sala de aula, no sistema educacional e na sociedade como um todo - o assim chamado “efeito retroativo”. Entretanto, só recentemente profissionais da área de avaliação de línguas começaram a ter uma visão crítica sobre a noção de efeito retroativo e a tentar determinar se esse efeito de fato existe, se é previsível, que forma ele pode ter e quais explicações haveriam para sua existência ou ausência em determinadas situações.

4. A avaliação no EaD

Em um contexto educacional a distância, o professor não tem os alunos diante de si para “sentir” se o conteúdo ministrado está sendo devidamente compreendido por eles. Além disso, salas de aula são geralmente muito heterogêneas, uma vez que são compostas de alunos com habilidades, capacidades e interesses diversos.

Assim, diferenças perceptíveis com relação à capacidade cognitiva dos alunos podem ser analisadas sob a ótica da Hipótese do Insumo, de Stephen Krashen (1997), se for feita uma transposição dessa hipótese, originalmente relacionada à aquisição de línguas estrangeiras, para outras esferas do saber. De acordo com esta hipótese, a aquisição linguística só ocorre quando o insumo apresentado ao aprendiz é apenas um pouco superior ao seu nível atual, representado pela letra “i”. Entende-se, então que o material ao qual o aprendiz é exposto deve ser em um nível “i+1”, sendo que o nível i não é absoluto, mas sim individual: cada um tem seu próprio nível i. Como então determinar qual o nível i de cada um? O limite é a inteligibilidade do insumo. Enquanto o insumo é compreendido, mesmo que com algumas lacunas ou dificuldade, ele está em nível i+1. Quando o insumo deixa de ser compreendido, ele passa a ser i+2, i+3, i+4 e assim por diante.

Se, por exemplo, alguns dos textos apresentados representam para alguns alunos o nível i+3 ou mais, ou seja, estão muito além do nível atual desses alunos, tornam-se ‘insumo descartado’, ou seja, não internalizado pelos aprendizes. Além disso, tal disparidade pode ocorrer com relação ao que foi ensinado e o que será efetivamente avaliado, ou seja, o conteúdo da aula se situar no nível “i+1” e a prova exigir um nível “i+4”.

Uma das principais diferenças entre o ensino presencial e o ensino a distância reside no fato de que, no ensino a distância, o professor não consegue modular suas aulas de acordo com sua percepção do grau de assimilação do conteúdo por parte dos alunos. Assim, a avaliação é baseada no conteúdo que os alunos deveriam assimilar e não há margem para adaptações de acordo com tipo e nível dos alunos. Tal adaptabilidade é bastante comum no ensino presencial, pois o professor tem uma percepção clara dos pontos mais polêmicos, das dificuldades e questionamentos dos alunos, podendo modular sua prova em função de tais percepções.

5. Considerações finais

A discussão sobre Validade e Efeito Retroativo no EAD atua exatamente no seguinte ponto: em tese, uma avaliação deve ser válida, ou pelo menos percebida como válida (validade de face) para que possa ocorrer um efeito retroativo benéfico.

Os alunos, de modo geral, são afetados pela avaliação de diversas maneiras, mas para que tal efeito seja benéfico, ou seja, que leve os alunos a atitudes positivas, a avaliação deve ser percebida pelos alunos como coerente e relacionada com o conteúdo ministrado. Em aulas presenciais, o professor tem um *feedback* imediato da reação dos alunos no momento das provas. Já no EAD tal situação ocorre de forma mais difusa, por meio de mensagens posteriores ou comentários com o tutor do polo, geralmente de forma indireta.

O *feedback* imediato que ocorre durante as avaliações é formado por um conjunto de elementos verbais, gestuais, explícitos e implícitos, já que são oriundos da percepção do professor. O resultado dessa observação *in loco* é o ajuste e a adequação das provas futuras.

Uma vez que tal *feedback* imediato não ocorre no EaD, o professor não tem elementos claros para julgar a validade dos instrumentos de avaliação que utilizou. A percepção de validade por parte dos alunos, no entanto, é fator crucial para que os instrumentos de avaliação utilizados afetem positivamente esses alunos, levando-os a fazer coisas que não fariam se não fosse pela avaliação, como prestar mais atenção às aulas, estudar mais, faltar menos, etc. De acordo com Alderson e Wall (1993), tais comportamentos são condutivos ao aumento da aquisição, ou seja, a maior fixação do insumo apresentado na memória de longo prazo dos alunos.

Referências

- ALDERSON J. C., Wall D. 'Editorial' - **Language Testing** 13(3), 1996.
_____ 'Does Washback Exist?' – **Applied Linguistics**, 14, 115-29, 1993.
- BAILEY K. M. '**Washback in Language Testing**' - Princeton, Educational Testing Service (ETS) Monograph Series, 1999.
- COHEN A. D. **Testing Linguistic and Communicative Proficiency: The Case of Reading Comprehension** - Oxford, Oxford University Press, 1986.
- DEMO P. **Avaliação Qualitativa** – Campinas, Editora Autores Associados, 1999.
- FREDERIKSEN J. R., Collins A. 'A Systems Approach to Educational Testing' - **Educational Researcher**, vol. 18, nº 9, 1989.
- KRASHEN S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition** - London, Prentice Hall International, 1987.
- MORROW K. 'Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?' - **Issues in Language Testing** - Edited by Alderson J. C., Hughes A.- London, ETL Documents, 1981.
- PERRENOUD P. **Avaliação - Entre Duas Lógicas** - Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.
- ROMÃO J. E. **Avaliação Dialógica – Desafios e Perspectivas** - São Paulo, Cortez Editora, 1998.
- SCARAMUCCI M. V. R. 'Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública' - **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 34, Campinas, 1999.
_____ 'Propostas Curriculares e Exames Vestibulares: Potencializando o Efeito Retroativo Benéfico da Avaliação no Ensino de LE (Inglês)' - **Contexturas** N. 5, 2001/2002.
- WEIR C. J. **Understanding and Developing Language Tests** - New York, Phoenix ELT, 1995.

Ensino e aprendizagem: Onde estamos? Para onde vamos?...

Profa. Meire Aparecida Pedersoli

Prof. Luiz Carlos Moreno

PROMETEUS (liga-se ao domínio do fogo) trouxe o conhecimento aos seres humanos e alguns deles se tornaram tão poderosos que hoje são PROFESSORES, esses seres que incendiam almas.

Mas entendeu-se que PROFESSORES poderosos formam outros seres humanos poderosos que um dia podem desafiar governos, deuses, autoridades, crenças, partidos...

O primeiro castigo foi imputado pelo deus dos deuses a PROMETEUS, amarrando-o a uma pedra, onde uma águia come seu fígado todos os dias... Como o sistema está fazendo com os Professores hoje.

Nenhum Hércules veio nos salvar, ainda. Não será a tecnologia, isso é certo. Vivemos um momento caótico...

A percepção é de que estamos perdidos, num empenho imenso de energia para reinventar a roda...

O mundo parou? Não. Mudou (o que é normal), mas numa velocidade e numa direção anormais.

Só um milagre nos salvará? Não, mudanças profundas no nosso modo de pensar e de fazer a educação. Qual a fórmula? ainda não temos. Afinal, todos os dias, recebemos mensagens de instituições fornecedoras de produtos e serviços e de gurus dos mais diversos matizes, como charlatões/curandeiros do tempo atual propondo nos salvar da tormenta.

Administradores de olho no caixa, administram custos. Os PROFESSORES que se salvem como puderem adaptando suas moradias para lugares de trabalho (no mais amplo sentido).

Os alunos... ah! Os alunos, tudo bem, liga o áudio (faz de conta que estou ouvindo, mas fico mudo porque não me sinto à vontade para intervir ou me expor, é muito diferente do ambiente de sala de aula física), quando ligam a câmera, temos gatos, cães olhando atônitos para tela e / ou crianças abanando as mãozinhas, tomando o mouse dos seus pais... Não são todos, obviamente, mas são muitos.

Visão pessimista? Não. Percepção de quem vive o assunto.

A EDUCAÇÃO como a conhecemos está nos seus estertores? Não. Está evoluindo.

Então, qual é o futuro da EDUCAÇÃO?

Quem serão os notáveis EDUCADORES/PROFESSORES da próxima geração?

Desde a chegada da Internet (no Brasil, 1981) as informações estão dispersas e trocadas com uma velocidade jamais imaginada. Embora esse fato tenha impactado profundamente a troca de ideias, trouxe armadilhas (tudo na natureza tem o seu oposto como já nos ensinou o Tao Te King, séc. VI a.C.) como por exemplo, a veracidade das informações, as fontes.

EDUCADORES / PROFESSORES precisamos, desde já, abordar as questões do relacionamento humano mediada pela rapidez (e impessoalidade) da tecnologia. Isso afetou e vai continuar afetando a maneira como vivemos e como interagimos.

Questões maiores e atualíssimas:

- **Como viver?** Questão que foi abordada, mas não esgotada, de uma forma ou de outra por todos os grandes pensadores. Estamos num outro patamar que exige novas reflexões.
- **Como podemos viver?** Num mundo em que o individualismo e a competição está nos levando a uma crescente intolerância e conseqüente violência em todos os planos?

Durante os tempos muito falamos na transformação da escola, para acompanhar a tecnologia e os novos tempos mas nada acontecia. As escolas

estavam despreparadas e sem instrumentalização para o desenvolvimento tecnológico portanto tivemos que enfrentar o momento sem preparo dos profissionais, sem espaço físico adequado sem os alunos equipados.

Assumimos um ensino a distância de forma inadequada, mas era a única forma que tínhamos do ensino acontecer e fomos lutando, oferecendo apoio as famílias desde a alimentação, atendimento com apostilas e os mais diversos tipos atendimentos para os diferentes níveis de ensino.

Vamos ter que trabalhar muito no desenvolvimento do ensino aprendizagem na busca de suprir as defasagens geradas por um momento.

Estamos com educadores mais fortalecidos sabemos que as reformas, mudanças devem acontecer para o futuro mas temos a certeza que podemos trabalhar com ensino a distância em todos os níveis mas também sabemos que o papel do professor no contexto escolar é imprescindível para formação do cidadão consciente no exercício da cidadania.

Se a escola é o lugar onde conhecimento acontece e lutamos muito para que a família assuma a educação de base, hoje o que nos assusta é receber um aluno totalmente sem envolvimento, voltado para o celular incomodado por ficar mais de duas horas no mesmo espaço com dificuldade para concentração precisando de desenvolver hábitos de estudo, leitura, cuidado consigo mesmo pois não tem noção de respeito e responsabilidade.

A Escola ainda não está preparada nem tecnologicamente nem psicologicamente para este momento, temos que remodelar o ensino e preparar o professor para atuar neste contexto além de necessitarmos do apoio dos profissionais da área da saúde (psicólogos,neuro,terapeutas) e o psicopedagogo para as orientações de aprendizagem.

EDUCAÇÃO: black Friday (ano inteiro)

Defendemos a tese de que a formação (até o ensino superior) deve ser presencial.

Aperfeiçoamento, atualização e desenvolvimento profissional, por conta do discernimento, da disciplina e maturidade, podem ser híbridos, remotos ou virtuais (EAD).

É certo que o sistema presencial / tradicional, formou muita gente ruim, titulou egressos não qualificados, que por isso não se situaram nos respectivos campos profissionais.

Pesquisas iniciais, realizadas por professores para averiguar a aprendizagem de estudantes do ensino fundamental e médio, estão evidenciando as dificuldades e o desastre.

Não é difícil entender que esta geração usa artefatos e dispositivos com aplicativos para diversão. Uma pequena parte já utiliza profissionalmente.

Daí que a distração está ao alcance, com muita rapidez e facilidade, mais do que a disciplina para estudar, ler, pesquisar e fazer exercícios para consolidar o aprendizado.

Grupos economicamente poderosos compram intuições de ensino tradicionais famosas (no mercado chama-se 'marca'). Esse mercado é uma promissora mina de dinheiro, ofertando centenas de cursos (materiais, vídeos, certificados de conclusão ou diplomas).

Afinal, o que vale um diploma sem conhecimento?

Nem reacionários, nem saudosistas, mas algumas práticas deveriam ser limitadas pela inteligência da escolha, muito mais que pela facilidade da compra de produtos e serviços de qualidade duvidosa. E esses limites não serão colocados por governos reféns de capitais; apenas por cidadãos pensantes e sociedade organizada serão capazes de reivindicar e implantar uma educação de qualidade, que atenda às demandas do ser humano, cidadão, trabalho e sociedade. É só não comprar as ofertas oportunistas das sextas-feiras.

Aprendemos que qualidade é um processo em que todos os integrantes da cadeia de valor têm que ser equalizados, no caso da Educação: alunos, professores e instituições que ofertam o serviço.

Quando estiver atuando profissionalmente, ninguém, mas ninguém mesmo vai te ouvir ou levar em consideração a sua incompetência quando em desespero desabafar: 'fiz um curso ruim, numa instituição não séria'. O problema é seu. Atestado de estupidez.

O atual estado da arte vem alijando e descartando (por desemprego) professores talentosos e bem formados (que muito investiram) portanto, merecem uma melhor remuneração... e formando uma geração de imbecis iludidos pelos seus artefatos de última moda e acesso a uma infinidade de banalidades disponíveis nas redes sociais. Vide estudos iniciais que evidenciam um decréscimo da inteligência nesta geração.

No período de pandemia tivemos que nos adaptar e as mudanças foram muito rápidas, na educação. A escola com muitas carências teve um curto espaço de tempo para se adaptar ao computador, celulares, esta forma de ensinar foi adotada com unanimidade em condições precárias enfrentando as diferenças que surgiram da falta de acesso ao tecnológico que ressaltou a verdadeira função social da escola.

O ambiente escolar começou a ser valorizado pela sociedade, pais começaram a perceber o quanto a escola faz pelo seu filho, situação tão depreciada ao longo dos últimos anos. E através desta situação pudemos apreciar o nascer da valorização do seu papel a para o desenvolvimento das habilidades sócio emocionais, pois o aluno aprende a se relacionar, respeitar as diferenças, conviver com suas deficiências, expor e debater ideias, trabalhar em grupo , respeitar o coletivo e resolver problemas.

A Escola atual envolve uma transformação onde o aluno tem que ser preparado para refletir, compreender e não memorizar, precisa do outro para dialogar, trocar experiências e avaliar sua participação no contexto educacional, precisa usar seu conhecimento para crescimento de sua prática no dia a dia e

de pesquisar e buscar ações transformadoras para fortalecer o conhecimento e a qualidade do ensino aprendizagem.

Esta situação exige do professor uma nova postura e revisão na sua forma de ensinar pois a passividade, a falta de entusiasmo do aluno levam não a transformação do conhecimento e oportunizam a memorização, aprendendo apenas para o momento não formando um patrimônio cultural de conhecimentos que o diferenciará no mundo em competição. Há necessidade de que os conteúdos ministrados na escola sejam direcionados para a aprendizagem que só acontecerá quando houver a relação com a prática cotidiana e não um mero conhecimento que logo será repostos.

A escola no pós pandemia exige uma mudança tão almejada ao longo dos tempos mas emergencial. Neste período uma nova forma de ensinar com metodologias ativas valorizando a qualidade do que se aprende e mais a aplicação do que se aprende na vida prática, no seu cotidiano, portanto os conteúdos e a forma de ensinar devem ser repensados e neste momento o que foi adquirido no período serão úteis.

Os conteúdos curriculares precisam contemplar este momento e trabalhar o aluno para construção do saber, resolver situações problemas, instigar a curiosidade. Estamos encontrando no retorno um aluno inseguro, ansioso, com medo, encolhido com baixa auto estima e no mecanismo de auto defesa.

Não acreditam no seu potencial, perderam o hábito de estudo. A comunidade escolar precisa estar preparada desde o gestor para desenvolver projetos, grupo de estudos, palestras, atendimento individualizado, reforço, para resgatar este aluno e auto afirmar este novo modelo de escola. Neste momento a forma híbrida de ensino é importante para fortalecer o presencial como apoio na complementação do ensino.

Os professores deverão trabalhar como guias, orientadores para que o aluno seja o centro do processo- ensino aprendizagem buscando a transformação do conteúdo serão os articuladores.

Os novos tempos

As gerações que vem do século XX e século XXI, estarão para sempre na história da humanidade pois vivenciaram um tempo de muita mudança , de transição em todos segmentos sociais, políticos, culturais, econômicos e educacionais.

Foram dois anos de lacuna que agora estamos retornando lentamente e avaliando o que aconteceu com a educação desde a alfabetização até o ensino superior.

A informatização que antes era restrita tomou conta do espaço e todos que a integram(alunos, docentes, pais , dirigentes , gestores) tiveram que aprender, adaptar-se , para dar continuidade aos estudos.

Nunca se falou tanto da necessidade de socialização, do espaço escolar para convivência, e da necessidade da presença dos professores.

Avaliação deste período tem os mais variados pontos, há necessidade após todo este período de um novo momento na escola ,o híbrido se fortaleceu mas as dificuldades são muitas o aprendizado teve seu prejuízo por que o alunos não tem contato com a leitura coletiva da sala de aula, com a didática do professor que faz diferença na formação humana, a falta de equipamentos para os alunos, falta de opção dos pais para se organizarem, desinteresse dos alunos, levaram muitos em todos os níveis de ensino a evasão. Carmem Lúcia Ferreira Alves, comenta do desafio em inventar, novas inovações tecnológicas fornecendo um leque de alternativas e tecnológicas.

Como retornou este aluno? assustado, ansioso, carente necessitando que a instituição busque aprimoramento de todos os trabalhos a serem desenvolvidos. Criar formas novas para o acolhimento, desenvolver o interesse pelo diálogo, socialização com o colegas, interação com docentes e gestores. Há necessidade de desenvolver programas de apoio para reforçar o que foi perdido , adequar o conhecimento. Cobrar interesses e atitudes que os façam desenvolver habilidades e competências com qualidade na área de ensino onde estão inseridos. Neste momento precisamos utilizar os recursos

tecnológicos para desenvolvimento dos conteúdos e pré requisitos que não conseguimos desenvolver. Há necessidade de se criar um ambiente colaborativo e de corresponsabilidade em conjunto com a equipe, incentivando a instauração de um ambiente organizado com foco na excelência do ensino-aprendizagem. Temos que desenvolver programas de formação voltados ao docente para incentivar este aluno e ao mesmo tempo formas de avaliação inovadoras que os façam sentir a responsabilidade de adquirir conhecimento em suas etapas de estudo até a responsabilidade de ser profissional no mercado de trabalho. Há necessidade da participação do aluno neste novo momento e que ele entenda esta participação. “a participação precisa ser entendida como uma necessidade fundamental do ser humano, assim como o sono, por exemplo, o ato de se alimentar e dormir. É, pois, uma necessidade humana universal”. (BORDENAVE, 1994). Precisamos formar um homem, responsável, participativo, crítico e criativo. Nosso aluno é o profissional do futuro que estará nos servindo em todo segmento social, político e econômico, saúde; portanto, temos que formá-lo para que entenda a compreensão do conjunto social e as formas e possibilidades de atuarem para a transformação da sociedade.

Nós PROFESSORES: espécie em extinção?

“Todos os dispositivos sofisticados e de wi-fi do mundo não vão fazer diferença se não tivermos grandes professores em sala de aula”. Barack Obama (1961 -), 44º Presidente dos EUA

“Ser educador é agir na urgência e decidir na incerteza”. (1944 -) Philippe Perrenoud, sociólogo suíço

Considerações Finais

Sobre a Educação, Professores e Alunos, hoje mais que antes, aprendemos que “não basta escutar e ver, precisamos entender”.

Uma Academia que celebra 20 anos, integrada por professores... Profissionais abnegados, apaixonados, plenos de histórias de vida, de salas de aulas, e atualmente, de aulas remotas, on-line, em vídeo.

Refletimos aqui o ideal e a prática de Platão, que fundou a primeira Academia, como conhecemos, por volta de 387 a.C. onde ele próprio atuou dos 40 aos 70 anos. Tinha a verdade como tarefa. Mais modestamente, mas com todo empenho, nós temos o estudo, o ensino e a discussão das práticas que fundamentam o trabalho docente.

Antes dele houve Pitágoras, que fundou uma escola? Seita? Ordem? Envoltos em misticismo e mistério, uma figura lendária, quase intangível. Mas nos legou que o número é o princípio de todas as coisas. Concepção que se reflete na vida hoje. Conta-se que morreu queimado no prédio da própria escola incendiado criminosamente.

A Educação superou a transmissão de informações contidas num cérebro e hoje temos um saber reflexivo. A vida nos obriga a refletir sobre tudo, com muita atenção sobre as informações disseminadas na sociedade (como jamais esteve na história humana). Assim temos um saber de reflexão. Cabe aos professores, não mais o ensino, mas a orientação, a discussão, o apontar possibilidades.

Desde Sócrates, referido por Platão, o saber necessariamente está em sincronia com o seu tempo. E esta obra coletiva reflete e relata momentos cruciais do nosso tempo. Que cumpramos a desafiadora tarefa humana de alcançar o equilíbrio entre o humano e o tecnológico.

Os organizadores



EBOOK

ISBN DIGITAL

978-65-998238-3-1