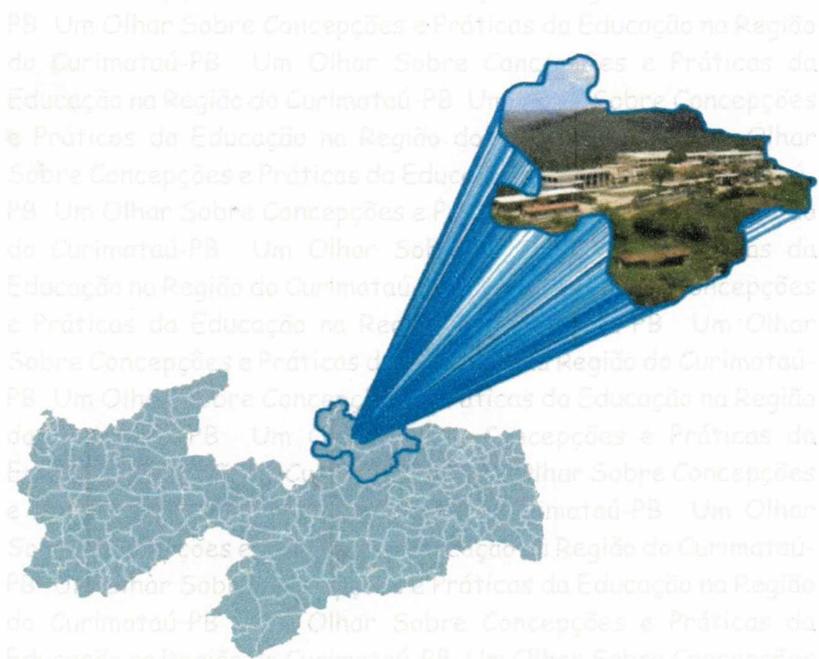


UM OLHAR SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO CURIMATAÚ-PB



ORGANIZADORES
DENISE DOMINGOS DA SILVA
JOÃO BATISTA DA SILVA
CLÁUDIA PATRÍCIA FERNANDES DOS SANTOS
ANDRÉ ANTUNES MARTINS



UM OLHAR SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO CURIMATAÚ-PB



ORGANIZADORES

DENISE DOMINGOS DA SILVA

JOÃO BATISTA DA SILVA

CLÁUDIA PATRÍCIA FERNANDES DOS SANTOS

ANDRÉ ANTUNES MARTINS



DENISE DOMINGOS DA SILVA

Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande. Atuou na Secretaria de Educação do RN como professora/formadora junto a SUEM e no NUPERN/SEEC. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química Analítica, atuando principalmente nos seguintes temas: Cromatografia Gasosa, desenvolvimento de metodologias analíticas, Educação em Química e Formação de Professores.

JOÃO BATISTA DA SILVA

Doutor em Física pela Universidade Federal Fluminense/RJ. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Estrutura Nuclear, atuando principalmente nos seguintes temas: Física de Hádrons, Matéria Nuclear, Modelos Hadrônicos, Transição de Fase em Sistemas Hadrônicos-QGP e Ensino de Física. Atualmente é Professor Adjunto III na Universidade Federal de Campina Grande e Coordenador da Área de Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UFCG/2011.

CLÁUDIA PATRÍCIA FERNANDES DOS SANTOS

Doutor em Química pela Universidade do Porto. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química Analítica/Físico-química, atuando principalmente nos seguintes temas: Calorimetria, Educação em Química e Formação de Professores. Atualmente é Coordenadora Geral do Parfor na UFCG.

ANDRÉ ANTUNES MARTINS

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense/RJ. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande/PB. Desenvolve pesquisa no campo das ações coletivas e das políticas públicas com foco na gestão democrática educacional. Atuou em redes públicas de ensino da educação básica. Também desenvolve atividades de elaboração e execução de projetos voltados para a formação de professores que atuam no contexto popular.

EDUEF 100

Um Olhar sobre Concepções e Práticas da Educação na Região do Curimataú-PB

Autores: Maria Helena de F. Silva e
Liliane de A. S. Silva



Expediente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor

Thompson Fernandes Mariz

Vice-reitor

José Edilson de Amorim

Diretor Administrativo

Antônio Clarindo Barbosa de Souza

Conselho Editorial

Benedito Antônio Luciano (CEEI)

Consuelo Padilha Vilar (CCBS)

Edjane E. Dias da Silva (CCJS)

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)

José Helder Pinheiro (CH)

Onaldo Guedes Rodrigues (CSTR)

Marcelo Bezerra Grilo (CCT)

Carlos Alberto Vieira de Azevedo (CTRN)

Editoração Eletrônica

Jair Ricardo Storbem

Capa

Sandra Valéria Marques da Silva Pessoa

Júlio César do Nascimento Cesarino

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE

Responsabilidade Jesiel Ferreira Gomes – CRB 15 – 256

O45

Um olhar sobre concepções e práticas da educação na região do Curimataú - PB. / Denise Domingos da Silva; João Batista da Silva; Cláudia Patrícia F. dos Santos; André Antunes Martins (organizadores) – Campina Grande: EDUEFCG, 2012.

108p.

Vários autores.

ISBN: 978-85-8001.-065-7

1. Educação. 2. Educação – concepções e práticas. 3. Educação – Curimataú - Paraíba. I. Título. II. Silva, Denise Domingos da. III. Silva, João Batista da. IV. Santos, Cláudia Patrícia F. dos. V. Martins, André Antunes.

CDU 37

Para os professores e funcionários que contribuíram para a formação dos alunos do Curso de Especialização em Educação do CES/MFCG no período de 2010.2 a 2011.2 e aos alunos que participaram desta turma inicial.

Sumário

APRESENTAÇÃO	3
O CUIDAR E O EDUCAR NA CRECHE MUNICIPAL DR. DIOMEDES LUCAS DE CARVALHO	5
<i>Lucineide Martins Barro Franco,</i>	<i>5</i>
<i>João Batista Silva</i>	<i>5</i>
DIAGNÓSTICO DE BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO MUNICÍPIO DE CUITÉ – PB: UMA PROPOSTA PARA SUPERAR O PROBLEMA	28
<i>Simonia Simonato Garcia Santos</i>	<i>28</i>
<i>Carlos Alberto Garcia Santos</i>	<i>28</i>
O USO DO SOFTWARE EDUCACIONAL: A INCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CUITÉ - PB	43
<i>Sandra Valéria Marques da Silva Pessoa</i>	<i>43</i>
<i>Cláudia Patrícia F. dos Santos</i>	<i>43</i>
<i>Leidjane Matos Souto</i>	<i>43</i>
A INFLUÊNCIA TELEVISIVA NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO-ESTUDO DE CASO	67
<i>Luiz Fábio Marques Guedes</i>	<i>67</i>
<i>Denise Domingos da Silva</i>	<i>67</i>

APRESENTAÇÃO

O presente livro compreende uma parte das pesquisas realizadas no Curso de Especialização em Educação da Universidade Federal de Campina Grande campus de Cuité-PB no período de 2010.2 a 2011.2.

Os capítulos abordam temas de diferentes etapas de ensino com pesquisas relacionadas nas creches, diagnósticos de rendimento escolar no Ensino Fundamental, influência da tecnologia como elemento participativo no processo de aprendizagem e como forma de inclusão por meio de software educacional e estudo sobre plano de cargo e carreira, todas voltadas para investigações realizadas em cidades localizadas na região do Curimataú-PB.

Com a inserção do campus de expansão distante das capitais as universidades trazem a possibilidade de analisar e ter novos olhares sobre as concepções inerentes a região, ganham a qual ela está inserida, fazendo assim o seu papel de contribuir com o aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Básica, bem como, investigar as problemáticas e as alternativas apresentadas na educação local.

Esta coletânea faz parte de um conjunto de monografias que foram defendidas no semestre 2011.2 no Centro de Educação e Saúde da UFCG, compreendidas neste primeiro volume I.

O primeiro capítulo aborda pesquisa vinculada a Educação Infantil voltada ao cuidar e educar na creche. Contempla uma discussão sobre a importância deste olhar visando identificar as dificuldades sentidas pelos educadores no processo do cuidar e educar. Apresenta um histórico interessante sobre a evolução das creches e o pensamento que havia anteriormente com relação a este contexto.

O segundo capítulo apresenta um estudo realizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, diagnosticando e avaliando o rendimento de educandos em escolas da rede Municipal de Cuité-PB, e inclui uma proposta para minimizar a defasagem existente entre a leitura e a escrita.

O terceiro capítulo traz um tema interessante para os dias atuais que é a inclusão digital de alunos do quarto ano do Ensino Fundamental por meio da inserção de um software educacional (programa Gcompris) nos Lis (Laboratórios de Informática) em escolas públicas. O objetivo foi desenvolver atividades com o uso do programa para verificar a contribuição no processo de inclusão digital e de ensino aprendizagem dos discentes. Dados interessantes foram levantados com avanços significativos na resolução de exercícios com o uso do computador.

O quarto capítulo refere-se a um estudo de caso realizado com educandos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Cuité-PB. Este estudo avaliou a relação entre o *consumo* televisivo e as implicações ocasionadas que tornam este meio de comunicação tão atrativo para os jovens, e em contrapartida apresenta o olhar dos educandos sobre a metodologia utilizada pelos educadores frente às inovações que surgem no séc. XXI dentro do contexto escolar.

O quinto capítulo aborda uma pesquisa sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério público municipal de Sossego-PB, com o objetivo de compreender e evidenciar o que o plano dispõe. Essa pesquisa tem caráter multidisciplinar, proporcionando referências científicas, econômicas, sociais e institucionais. Aborda de forma contextualizada e reflexiva a evolução do PCCR dando oportunidade de avaliarmos como se dá o processo em diferentes contextos do nosso País.

Em suma este livro apresenta pesquisas particulares da região do Curimataú, sendo, portanto dados inéditos com relação aos temas abordados. Entendemos que este processo de divulgação é importante, porque dá um retorno dos dados levantados, aos participantes que contribuíram para a pesquisa, as escolas, as cidades e a sociedade para aprofundarmos e refletirmos sobre as diferentes problemáticas encontradas em cidades distantes das capitais.

Todas essas realidades podem ser mais bem compreendidas por meio das pesquisas dos cursos de Programas de Pós- Graduação em Educação, como foi o deste projeto do Curso de Especialização com Foco em Ensino-Aprendizagem realizado no Centro de Educação e Saúde CES/UFCG, Campus Cuité, no ano de 2010.2 a 2011.2.

Agradecemos a todos que compartilharam junto conosco deste sonho, que se concretizou e agora retorna para os diferentes recantos da região do Curimataú e do nosso País.

Professores Organizadores

O CUIDAR E O EDUCAR NA CRECHE MUNICIPAL Dr. DIOMEDES LUCAS DE CARVALHO

Lucineide Martins Barro Franco¹
João Batista Silva²

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a educação infantil foi vista apenas como uma instituição assistencialista onde as mães deixavam seus filhos com as monitoras de creche, na qual recebiam cuidados pessoais como: higiene, alimentação e recreação. Com o passar do tempo percebeu-se que além de cuidar, dever-se-ia também educar, integrando-os numa ação mútua. Entretanto, para concretizar essa interação do cuidar e educar se faz necessário que o profissional de educação infantil seja capacitado e habilitado a transpor obstáculos, pois integrar o cuidar e o educar não são tarefas fáceis, é algo complexo, que exige compromisso e dedicação. Diante de tamanho desafio é imprescindível um estudo sobre a efetivação dessa temática.

Neste trabalho observamos o processo de cuidar e educar na Creche Municipal Dr. Diomedes Lucas de Carvalho da Cidade de Cuité-PB, com o

¹Especialista em Educação e Educadora Social, Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, cuité-PB. E-mail: lucineideufcg@gmail.com.

²Professor, Centro de Educação e Saúde (CES) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: jbsilva@ufcg.edu.br.

intuito de identificar as principais dificuldades sentidas pelos educadores no processo de cuidar e educar, conhecer as suas práticas e metodologias, além de compreender como acontece a interação do cuidar e educar no ambiente da creche. A pesquisa desenvolvida traz uma abordagem qualitativa visando obter informações significativas que possam auxiliar o processo de interação do cuidar e educar na educação infantil, tendo como objetivo verificar se de fato acontece a efetivação do cuidar e do educar na referida instituição. Para isto, utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, cuidadosamente elaborado para obtenção de dados e informações onde as educadoras puderam discorrer sobre suas concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao cuidar e educar de crianças na creche. Os dados revelam que as educadoras superam a concepção assistencialista da creche, compreendendo ser impossível dissociar as funções de cuidar e educar.

2. UM PEQUENO HISTÓRICO DA CRECHE

A creche Dr. Diomedes Lucas de Carvalho está situada na Rua colina da Lagoa, Bairro São José, na cidade de Cuité-PB. A creche está dividida em 03 salas de aulas, 01 diretoria, 01 depósito, 01 almoxarifado, 01 refeitório, 01 cozinha e 01 pátio amplo e arborizado. A creche possui um corpo docente com 09 educadoras, 01 diretora e 01 vice- diretora, sendo a diretora e uma educadora graduadas em pedagogia, 01 educadora está cursando pedagogia, as demais possuem nível fundamental, médio e magistério. A diretora e todas as educadoras são efetivas, apenas a vice-diretora é contratada. O planejamento pedagógico acontece quinzenalmente, sendo orientado por 02 supervisoras do Município. A creche também conta

com o apoio de alguns funcionários como: 02 cozinheiras, 04 auxiliares de serviços gerais, 01 vigilante. A creche oferece atendimento em tempo integral, das 07:00 às 17:00 horas, a 80 crianças com faixa etária de 0 a 4 anos de idade.

A rotina das crianças que frequentam a creche começa cedo. Elas chegam à instituição às 07:00 horas. Nesse momento, são recepcionadas pelas educadoras que, em seguida, fazem a trocas de roupas, colocando os uniformes. Em seguida, após estarem fardadas, as crianças se deslocam para o refeitório, onde fazem a primeira refeição do dia, o café da manhã. Logo depois retornam a sala de aula, onde é feita a acolhida através de músicas e dinâmicas.

Após este momento de acolhida, as crianças fazem as atividades pedagógicas, orientadas pelas educadoras. Estas, por sua vez, são desenvolvidas por meio de musicalidade, motricidade, oralidade, coordenação motora, brincadeiras, etc. Depois de serem realizadas as atividades, chega a hora da *higienização*. O banho é dado de forma coletiva, separando apenas por gênero, meninas e meninos. Esse momento é desafiador para o educador, pois o mesmo precisa de muita desenvoltura, habilidade e paciência, visto que nessa hora o cuidado é dobrado, para que a criança não escorregue e se machuque. Embora, sejam agrupadas todas as meninas juntas e depois os meninos, a educadora dá o banho fazendo a higienização individualmente, exigindo também esforço físico por parte da mesma, que na maioria das vezes desenvolve essa atividade sozinha. Além disso, há crianças que resistem ao banho, precisando de encorajamento. Em tais ocasiões é necessária a intervenção da educadora que procura

conscientizar a criança da importância do banho para preservação da saúde e para manter-se com uma boa aparência.

Logo após a *higienização* é feita a segunda refeição, o almoço. Depois do almoço as educadoras da manhã terminam sua rotina do dia e uma nova equipe de educadoras chega para dar continuidade às atividades da tarde.

Depois é o momento do descanso, onde todas as crianças são induzidas a dormir, mesmo aquelas mais resistentes. Elas são acomodadas em colchões no chão e embaladas pelas educadoras que, pacientemente, aguardam todas dormirem. Enquanto as crianças dormem, as educadoras descansam. Após todas despertarem do sono, é servida uma terceira refeição, o lanche.

Após terminarem o lanche, vão para um segundo momento, de atividades lúdicas e brincadeiras. Essas brincadeiras são orientadas ou livres, supervisionadas pelas educadoras.

Em seguida, é feita uma segunda higienização, ou seja, as crianças tomam outro banho, vestem as roupas que vieram de casa e fazem uma quarta refeição, o jantar. Aguardam a chegada dos pais para levá-las de volta para casa, depois de uma jornada de 10:00hs na creche, fora do seu ambiente familiar.

3. METODOLOGIA

Para esse estudo foi escolhido uma amostra contendo 06 (seis) educadores, dos 09 (nove) existentes e que trabalham efetivamente na referida creche. Os critérios de seleção escolhidos para participar da pesquisa

foram os seguintes: ser educador da instituição e aceitar participar espontaneamente da pesquisa.

A pesquisa é baseada numa abordagem qualitativa (GIL, 2008). O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário, cuidadosamente elaborado, contendo 10 (dez) questões abertas e aplicado aos sujeitos da amostra, onde os mesmos puderam exprimir suas opiniões sobre o cuidar e o educar na referida creche. Após a aplicação do questionário, optamos por usar a técnica denominada Análise de Conteúdos desenvolvida por Bardin (1977). Essa autora teoriza sobre a necessidade de utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos para extrair informações contidas nas descrições de conteúdos e mensagens. Para isto, foi desenvolvida uma abordagem de conteúdos no nível manifesto, restringindo-se apenas ao que é dito, sem buscar os significados ocultos do texto. Sendo assim, realizou-se uma abordagem dedutiva-verificatória aceitável dentro dos rigores da pesquisa tradicional, tendo como referencial teórico o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI, 1998).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como enfatizado na metodologia, foi elaborado um questionário contendo 10 (dez) questões sobre o referente tema. Em seguida foram aplicados na supracitada creche, onde das 09 (nove) educadoras, apenas (06) seis responderam o referido questionário. Por questões éticas e para preservar a identidade desses profissionais, seus nomes não serão explícitos no trabalho, sendo assim, citá-los-emos como educadores A, B, C, D, E e F, conforme a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

A partir dos dados levantados no decorrer da pesquisa, apresentaremos nas tabelas de [4.1] a [4.3] a descrição de algumas características importantes das educadoras envolvidas na pesquisa.

Tabela 4.1: Ficha Identitária:

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO	PERCENTUAL
20 30 ANOS	01	16,67%
30 40 ANOS	03	50,00%
40	02	33,33%

Tabela 4.2: Identificação Escolar

ESCOLARIZAÇÃO	NÚMERO	PERCENTUAL
SUPERIOR COMPLETO	03	50,00%
SUPERIOR INCOMPLETO	01	16,77%
ENSINO MÉDIO	02	33,33%

Tabela 4.3: Atuação Profissional na Área

TEMPO DE TRABALHO NA CRECHE	NÚMERO	PERCENTUAL
0 10 ANOS	01	16,67%
10 15 ANOS	04	66,66%
15	01	16,67%

De acordo com os dados apresentados nas três tabelas, podemos observar que as educadoras em sua maioria são maduras, experientes, apresentam um bom nível de instrução para desenvolver as atividades e trabalham na creche a mais de 10 anos. Estes dados são muito importantes, pois mostram que a maioria já convive há bastante tempo juntas e conhecem a fundo toda a rotina da creche.

A seguir, faremos a análise de conteúdo para cada questão, na perspectiva de encontrar sinalizações sobre os aspectos de cuidar e educar de forma indissociável, conforme as orientações do RECNEI (1998).

Portanto, quando perguntadas sobre “Em sua opinião qual a função da Educação Infantil?” As respostas obtidas foram:

Educadora A: “A educação infantil parte integrante da educação básica, é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças, pois oferece um ambiente de interação e aprendizagem, proporcionando espaço para a brincadeira, participação e cooperação. Assim, a Educação Infantil promove cuidado e educação em prol do bem estar das crianças”

Educadora B: “No caso da creche, cuidar e educar.”

Educadora C: “É um educar mais específico e mais voltado para muitos aspectos importantes no desenvolvimento das crianças, inclusive na educação”

Educadora D: “Cuidar, educando”

Educadora E: "Educar de forma lúdica e ajudar na construção da auto-estima infantil"

Educadora F: "O desenvolvimento humano"

Dentre as respostas a essa pergunta, as educadoras **B**, e **D** afirmam que na Educação Infantil o cuidar e educar se evidenciam. As educadoras **C** e **F** compreendem a educação infantil como um espaço onde a criança se desenvolve quanto ser humano, dessa forma o desenvolvimento humano está vinculado ao desenvolvimento da criança em situações do cotidiano. Apenas a educadora **A** faz menção dessa modalidade de ensino como primeira etapa da educação básica. Resposta esta que se fundamenta no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RECNEI, 1998, v.1) que afirma ser a educação infantil a primeira etapa da educação básica e esta tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos.

Observando as respostas das educadoras referentes às funções da Educação infantil, percebemos que a concepção de assistencialismo, foi deixada para trás, preservando assim, a busca de formar cidadãos que interagem e participam com seus pares.

Em seguida foi perguntado "**O que significa cuidar e educar na prática pedagógica deste nível de ensino?**". As educadoras responderam que:

Educadora A: "*Significa entender que essas funções estão totalmente vinculadas, pois quando se cuida, também se educa. Portanto, não há como dissociar na prática pedagógica o cuidar do educar"*

Educadora B: "Ensina bons hábitos higiênicos, alimentares e comportamentais, ajudando nessa primeira formação tão importante para suas vidas"

Educadora C: "Mesmo nas simples atividades de todos os dias ensinamos bons hábitos de higiene, educação e companheirismo nesta primeira fase da vida"

Educadora D: "Significa cuidar desde a chegada a creche até a alimentação, a higiene, etc."

Educadora E: "Significa promover o bem estar das crianças visando sempre um bom desenvolvimento"

Educadora F: "Os quatro estágios de desenvolvimento, é um conjunto de processos através dos quais as crianças progredem de um estágio para outro"

Observamos que as educadoras **B** e **D** responderam que priorizam o cuidar como ação primordial no atendimento as crianças. Segundo o RECNEI (1998), o cuidado está diretamente ligado ao ato de dá atenção, facilitar e colaborar com a criança que está em contínuo crescimento e desenvolvimento. Entretanto, as educadoras **A**, **C**, **E** e **F**, acreditam que além dos cuidados com a *higienização* das crianças, deve-se também educar. Mesmo com diferentes palavras, elas expressam que para o desenvolvimento da criança é preciso associar a prática do cuidar e educar, pois um completa o outro e os dois têm fundamental importância no desenvolvimento integral da criança. Como ressalta Freinet (1996) é

necessário saber cuidar educando e educar cuidando. Dessa forma é preciso que o educador crie situações de interação, que incentive a criança a participar, cooperar com o grupo, desenvolvendo assim suas potencialidades de forma coletiva, numa construção mútua.

Em seguida perguntamos: **“Em que situações, na rotina pedagógica da educação infantil, se evidenciam o cuidar e o educar das crianças?”**.

Elas relataram que:

Educadora A: **“Em todo momento, visto serem ações interligadas.**

Ex: Quando o educador auxilia a criança na escovação, além de cuidar da sua higiene bucal, também educa fornecendo informações a respeito da importância da escovação para prevenção de cáries e manutenção da saúde bucal.

“Ex: No momento da refeição, além de alimentar a criança também são fornecidas orientações como: fazer uma boa mastigação e a importância de alimentar-se bem para manter uma vida saudável”

Educadora B: **“Em todas as situações, toda a rotina da creche é voltada ao cuidar e educar”**

Educadora C: **“Todas as situações na Educação Infantil são voltadas para o cuidar e educar”**

Educadora D: **“Desde a chegada até a hora de brincar, alimentar, fazer as tarefas e manter a higiene das crianças”**

Educadora E: “Desde a chegada da criança, onde ela segue a rotina que é voltada ao cuidar e o educar. Ex: hora da rodinha de leitura, da higiene, etc.”

Educadora F: “No estágio sensório- motor”

Em sua maioria, as educadoras consideram que o cuidar e educar estão sempre presentes em toda rotina pedagógica da creche, com exceção da educadora F. Isto é compreensível, pois as crianças se encontram numa fase da vida em que dependem intensamente dos adultos para sobreviver, necessitando de cuidados e educação, como também precisam de auxílio para desenvolver as atividades que não podem realizar sozinhas para atender suas necessidades básicas, bem como, atenção e dedicação nos momentos particulares e especiais de sua vida, com é respaldado por Machado (1998). Essa mesma perspectiva está presente nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), quando ressalta que, para garantir a sobrevivência da criança, favorecer seu crescimento e desenvolvimento, é necessário que o cuidar e o educar estejam presentes na rotina da creche.

Quando questionadas a respeito de “**Quais as dificuldades que você enfrenta, quanto educadora, na efetivação da prática pedagógica, onde associa-se cuidar e educar?**”, as respostas foram as seguintes:

Educadora A: “*Um das dificuldades é a quantidade de alunos por sala que na maioria das vezes é de 25 crianças, atendidas por 02 educadoras, dificultando a prática docente, visto ser necessário habilidade e esforço*”

físico para a efetivação do cuidar e educar. Banheiro inadequado para crianças e mobília (falta de carteiras) também dificultam a prática pedagógica”

Educadora B: “acho que a desestrutura familiar, que reflete muito na vida escolar das crianças”

Educadora C: “Quando encontro crianças de família problemática, que se tornam mais difícil de socializar com os colegas e com as educadoras”

Educadora D: “Uma das maiores dificuldades é encontrada na família, porque o professor faz sua parte, mas, quando chega em casa, a criança não recebe incentivo”

Educadora E: “O nível social em que as nossas crianças estão inseridas, onde a escola constrói e rapidamente algumas famílias destroem”

Educadora F: “O local não adequado e a falta de recursos”

Exceto a educadora A e F, as demais responderam que as maiores dificuldades estão relacionadas ao contexto familiar, onde apontam a falta de compromisso de alguns pais com a educação e cuidado dos filhos, deixando esta responsabilidade com a creche. Tais situações refletem na creche, pois as crianças chegam desestimuladas, precisando de afeto e amparo, precisando de incentivo e estímulo por parte do educador. Segundo o RECNEI (1998, p.84)

“As famílias que porventura tiverem dificuldades em cumprir qualquer uma das suas funções para com as crianças deverão receber toda ajuda possível das instituições de educação infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que melhorem o desempenho junto às suas crianças.”

Dessa forma, a instituição de educação infantil deve criar mecanismo que promovam a integração destas famílias ao espaço da creche.

Outras dificuldades, assinaladas pelas educadoras A e F são a falta de recursos e instalações inadequadas na efetivação de suas práticas pedagógicas.

Agora, quando perguntamos “Na sua realidade escolar, você recebe apoio pedagógico no planejamento e desenvolvimento das suas atividades?”, obtivemos as seguintes respostas:

Educadora A: “Sim, há planejamento quinzenalmente, onde são abordados assuntos sobre a prática pedagógica”

Educadora B: “Sim”

Educadora C: “Sim”

Educadora D: “No momento estou me adaptando a esta nova realidade, porque estou começando a trabalhar com Educação Infantil agora”

Educadora E: “Sim, a secretária de Educação dá total apoio, pois o nosso planejamento é flexível e adaptado de acordo com a nossa realidade”

Educadora F: “Sim”

As educadoras em A, B, C, E e F responderam que sim, que recebem apoio pedagógico. Apenas a educadora D, não mencionou resposta a respeito do planejamento pedagógico. Por outro lado, as profissionais B, C e F, não esclareceram como acontece esse planejamento. Entretanto as educadoras A e E explanaram como se estabelece esse planejamento, afirmando haver flexibilidade e adaptação a realidade sócio-cultural dos educandos, bem como, abordagem da prática pedagógica no cotidiano da creche.

Ao fazermos a pergunta: “Você busca outros espaços de formação para melhorar a qualidade do seu trabalho?” Elas responderam

Educadora A: “Sim, no planejamento pedagógico”

Educadora B: “Sim, estudo e procuro pôr em prática o que aprendo no curso de pedagogia e em outros cursos”

Educadora C: “Sim, participo das capacitações que a secretária oferece”

Educadora D: "Sim, experiências com colegas e vou fazer uma especialização para me aprimorar cada vez mais"

Educadora E: "Sim, através dos livros e da internet"

Educadora F: "Sim, através do planejamento"

Todas as educadoras ressaltaram buscar outros espaços de formação para melhorar a qualidade do seu trabalho. As profissionais A, B, C e F, declararam procurar esta capacitação através dos planejamentos pedagógicos oferecidos pela Secretaria de Educação do município. Já educadora E, aponta buscar essa formação por meio da leitura de livros e pesquisas na internet. Foi destacado também pela educadora D, a aquisição dessa formação por meio das experiências com as colegas de profissão, na partilha e troca de informações. Esta também enfatizou seu desejo de fazer uma especialização para aprimorar seus conhecimentos.

Neste sentido, compreendemos que os docentes precisam estar em contínua formação, para assim atender melhor as necessidades das crianças. Dessa forma, refletir sobre sua prática é fundamental, compreendendo a importância de se tornar um constante aprendiz como salienta o RECNEI (1998).

Na expectativa de saber o que as educadoras pensam sobre sua atuação, indagamos "Como você avalia a sua atuação enquanto educadora? Aponte duas potencialidades no exercício de sua função"

Nesta perspectiva, declararam

Educadora A: “Entendo que ser educadora é algo sublime, mas é necessário estar disposta a superar os desafios e obstáculos que nos são propostos. Trabalhar com crianças nessa faixa etária é sempre um desafio, pois o educador precisa estar atento às suas necessidades, quando estão com fome ou com sono e não sabem expressar verbalmente, o educador precisa identificar através do choro ou até mesmo de um olhar qual a necessidade da criança no momento, então o educador precisa estar atento e sensível a essas situações, para atender prontamente a criança, pois cada criança tem suas particularidades, devendo ser respeitadas.

Potencialidades: 1- Ser educadora de educação infantil requer afinidade, “gostar do que faz”, pois nesta fase as crianças necessitam de afeto e dedicação.

2- Está adquirindo novos conhecimentos, para melhor atender às necessidades das crianças.

Educadora B: “Boa, procuro ser competente na minha função e estar sempre aberta a novas experiências e conhecimentos”

Educadora C: “Procuro ser competente e me identificar com as carências das crianças, sinto dificuldade quando falta material didático”

Educadora D: “Faço uma avaliação contínua, tentando acertar o que não deu certo; Falta de material didático. Ex: TV, DVD e experiência pra trabalhar com esse nível de ensino”

Educadora E: *“Avalio de forma muito boa, pois estou sempre buscando algo novo para as nossas crianças. Dificuldades; a falta de material; Espaço inadequado para cada faixa etária, ou seja, faltam brinquedos, banheiros, etc..*

Educadora F: *“Falta de estrutura, horário das tarefas realizadas e salário baixo”*

As educadoras expressam a grandeza e a intensidade da dimensão pedagógica que este nível de ensino exige, pois tais profissionais precisam de habilidade, afinidade e vocação para exercer uma docência de qualidade, visto que, além de educar necessitam também cuidar das necessidades individuais de cada criança. Tudo isso faz da prática docente na creche uma ação complexa, que exige do educador habilidade e desenvoltura específica. Entretanto, apesar destes atributos o educador ainda precisa impreterivelmente “gostar do que faz”, como enfatiza a educadora A.

De acordo com as educadoras **B** e **E**, que informaram avaliar sua função como educadoras positivamente, ou seja, “boa”, onde descrevem que procuram buscar novas experiências e conhecimentos para assim atenderem melhor as crianças. As educadoras **C**, **D**, **E** e **F** reclamaram da falta de material didático, brinquedos, de estrutura física para acomodar as crianças, banheiros inapropriados e salário baixo, bem como da falta de experiência como ressaltou a educadora **D**.

Para entender melhor como as educadoras desenvolvem suas atividades e se existem recursos e materiais disponíveis para efetivação de

suas práticas, fizemos o seguinte questionamento: “A creche dispõe de material didático para você desenvolver suas atividades pedagógicas?”.

Neste caso, as afirmativas formam:

Educadora A: “Sim, mas de forma insuficiente deixando muito a desejar”

Educadora B: “Nem sempre, mas procuramos trabalhar com o que temos sem deixar de fazer nosso trabalho”

Educadora C: “Nem sempre, temos material”

Educadora D: “Quase sempre, mas para minha turma seria melhor mais recursos, tipo: TV, aparelho de DVD, etc.”

Educadora E: “Nem sempre”

Educadora F: “Mais ou menos”

A maioria das educadoras respondeu, nem sempre ou quase sempre. Já a educadora A afirmou que sim, mas quando tem é de forma insuficiente, deixando a desejar. Essa falta de material didático, além de dificultar a prática pedagógica, também desmotiva o educador, que fica sem subsídios para realizar suas atividades. Dessa forma, as educadoras precisam se desdobrar para realizar o seu trabalho, usando apenas o que tem como revela a educadora B,

Os questionamentos continuam nessa linha, assim perguntamos “A creche tem estrutura física que possibilite o cuidado e a educação das crianças? Justifique”.

Educadora A: “Não, o ambiente não é propício para desenvolver o cuidado e a educação de crianças, pois as salas de aulas e banheiros estão inadequados, precisando de reforma”

Educadora B: “Sim, mas está precisando ser restaurada”

Educadora C: “Tem espaço, falta restauração e ampliação para deixar a creche mais adequada pra o trabalho”

Educadora D: “Sim, mas está precisando uma reforma para que as crianças possam ter mais opção de lazer”

Educadora E: “Não, pois não tem material adequado (móvel)”

Educadora F: “Não, falta uma boa reforma”

De acordo com as respostas, percebemos que as condições físicas da creche não estão apropriadas para o atendimento às crianças, como bem foi ressaltado por todas as educadoras, quando falaram da necessidade de uma reforma e a falta de material (móvel), como frisou a educadora E. Dessa forma, cuidar e educar crianças se torna algo difícil, pois nesta faixa etária as mesmas precisam de uma boa acomodação, espaço aconchegante e amplo para desenvolver suas potencialidades e habilidades.

Por fim perguntamos “O município tem se disponibilizado para promover capacitação para os profissionais da Educação Infantil? Qual?”, e obtivemos as seguintes respostas:

Educadora A: “Sim, curso de capacitação para educadores da Educação Infantil”

Educadora B: “Sim, recentemente concluímos o curso de atualização em Educação Infantil”

Educadora C: “Sim, curso de formação continuada, de atualização em Educação Infantil”

Educadora D: “Sim, estou participando do curso de computação Linux”

Educadora E: “Sim, atualmente terminamos um curso de atualização profissional em educação de crianças de 0 a 5 anos em estabelecimentos educacionais”

Educadora F: “Sim, atualização profissional em educação de crianças de 0 a cinco anos em estabelecimentos educacionais”

Todas as educadoras afirmaram receber capacitação profissional por parte do município. Destacaram que recentemente concluíram o curso de atualização em Educação Infantil, com exceção da educadora D. Esses cursos são de extrema importância para formação profissional, pois além de estimular o educador a buscar novos conhecimentos, também propicia reflexão sobre a prática e avaliação sobre a sua ação no espaço da creche.

Neste contexto, a formação do profissional que atua em creches e pré-escolas é uma preocupação antiga daqueles que fazem a Educação Infantil acontecer em nosso país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos realizados com relação ao cuidar e educar na educação infantil, nos últimos tempos, tem contribuído muito para um ensino infantil eficiente e significativo para a criança. Entretanto, ao longo do estudo, percebemos que cabe a referida instituição e ao educador, não só ter cuidados físicos com as crianças, mas também, buscar formar cidadãos, seres independentes e conscientes, proporcionando-lhe possibilidades de interação com as pessoas com quem convivem e provocando-lhes situações de desenvolvimento em todos os sentidos.

Nesta perspectiva, a educação infantil tem por objetivo principal o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos: afetivos, psicológicos, cognitivos, físicos, dentre outros (RECNEI, 1998). É imprescindível que se tenha consciência da importância que a educação infantil desempenha, como primeira etapa da educação básica, pois por ser importante na formação inicial da criança, ela contribui de forma significativa na aprendizagem e no desenvolvimento, considerando os seus múltiplos elementos. Assim, como também, é importante o investimento de recursos para que se possa realizar um ensino com qualidade.

Portanto, através desta análise qualitativa foi possível identificar algumas das principais dificuldades sentidas pelas educadoras no processo de cuidar e educar e compreender como acontece essa interação dentro do

ambiente da creche. Deste modo, apesar das dificuldades relatadas pelas educadoras, podemos verificar em suas falas que elas têm consciência de que o cuidar e o educar não podem ser realizados separadamente e que cuidar e educar de forma interligada é ter uma ação pedagógica consciente, ou seja, é respeitar a diversidade, a individualidade e a realidade sócio-cultural do educando. Em suma, os dados revelam que as educadoras superam a concepção assistencialista da creche, compreendendo ser impossível dissociar as funções de cuidar e educar.

Por fim, objetiva-se que este trabalho contribua para uma educação infantil sem preconceitos, sem dissociações entre as funções de cuidar e educar, e que a creche deva ser vista como um espaço em que a criança possa sentir prazer em frequentar, e que essas educadoras possam proporcionar o desenvolvimento pleno da criança, garantindo assim, o direito de viver uma infância feliz.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira. LDB 4024- 20/ 12/ 61**. Brasília: Gráfica do Senado. 1961.
- _____. MEC/ SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: 1998, v1.
- _____. MEC/ SEF. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: 2006, v1.
- _____. **Constituição. (1988)**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, centro gráfico, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed- São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO, Maria Lúcia de Alcântara. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. Tese de doutorado. PUC/ SP, 1998.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins fontes, 1996.

BRUNO LAURATI

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de investigar a percepção dos professores de educação infantil sobre a importância da formação profissional para a implementação de projetos pedagógicos em sala de aula. A pesquisa foi realizada com 20 professores de educação infantil de uma escola municipal de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicam que a maioria dos professores considera importante a formação profissional para a implementação de projetos pedagógicos em sala de aula. No entanto, há uma necessidade de maior formação profissional para os professores de educação infantil, especialmente em relação à metodologia de ensino e à avaliação. Os resultados também indicam que a maioria dos professores considera importante a formação profissional para a implementação de projetos pedagógicos em sala de aula. No entanto, há uma necessidade de maior formação profissional para os professores de educação infantil, especialmente em relação à metodologia de ensino e à avaliação. Os resultados também indicam que a maioria dos professores considera importante a formação profissional para a implementação de projetos pedagógicos em sala de aula. No entanto, há uma necessidade de maior formação profissional para os professores de educação infantil, especialmente em relação à metodologia de ensino e à avaliação.

Palavras-chave: Formação profissional, Educação infantil, Projetos pedagógicos, Percepção dos professores.

DIAGNÓSTICO DE BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO MUNICÍPIO DE CUITÉ – PB: UMA PROPOSTA PARA SUPERAR O PROBLEMA

Simônia Simonato Garcia Santos¹

Carlos Alberto Garcia Santos²

1. INTRODUÇÃO

A defasagem entre a faixa etária e as dificuldades com a leitura e a escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tem-se já demonstrado ser o grande dilema na continuidade dos estudos nas séries posteriores. O baixo rendimento escolar, sem dúvida, passa por muitas causas. Este trabalho tem por objetivo diagnosticar o rendimento escolar e apresentar proposta que minimize as diferenças. Para isso foram avaliadas as competências relacionadas à leitura e escrita por meio de provas aplicadas a fim de se verificar o nível de aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano em escolas da rede municipal de Cuité – PB. Após este procedimento, os resultados foram tabulados e expostos para a equipe pedagógica de cada unidade escolar a fim de serem traçadas metas de recuperação. Ao todo foram avaliados 463

¹ Especialista em Educação e Pedagoga, Secretaria Municipal de Educação, Cuité, PB, E-mail: simoniasimonato@gmail.com.

² Professor, Centro de Educação e Saúde (CES) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: cagarcia@ufcg.edu.br.

alunos. Para as competências leitoras e escritoras detectamos que do total avaliado 167 alunos leem e entendem o que lêem e destes, 150 alunos produzem textos. Os 17 restantes não produzem textos e 296 não lêem e não produzem textos. As medidas propostas envolveram a formação continuada do professor, a preparação do ambiente de aprendizagem e o intercâmbio de conhecimentos. Após a aplicação dessas medidas foi feita uma nova avaliação com a amostragem anterior e verificou-se que um número maior de alunos lê com entendimento e interpreta textos.

2. CONTEXTO E DIAGNÓSTICO ESCOLAR

Baixo rendimento escolar refere-se, tradicionalmente, ao resultado negativo obtido pelos alunos e que se expressa pela reprovação no final do ano letivo, pelos atrasos e pela evasão escolar. Rovira (2004) salienta que o termo insucesso escolar parece aludir a um déficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar. Na verdade, a questão do insucesso escolar pressupõe a coexistência de inúmeros fatores que incluem as políticas educativas, a família, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno ou entre a escola e a família. Benavante (1976) propõe três ênfases que caracterizam tal insucesso. Estas residem nas contradições entre a escola e a realidade em que vivem; as aprendizagens exigidas pela escola e as que se consolidam na família e no meio social e entre as aspirações, normas e valores da família e as exigidas pela escola. Nesse contexto ninguém assume a culpa, o discurso mais comum é o do professor universitário que culpa o do secundário, enquanto que este

culpa os dos níveis anteriores. Assim, os professores do primeiro ciclo culpam os programas, as novas metodologias, a falta de inteligência dos alunos, ou atribuem a culpa aos pais que definem como “pouco cultos”.

A escrita e a leitura fazem parte da vida de cada ser humano, onde nenhum aluno é uma tabula rasa, pois eles trazem consigo a leitura do mundo; para Emília Ferreiro (1990) o desenvolvimento da leitura começa muito antes da escolarização. Desde que nascemos somos construtores de conhecimento, no esforço de compreendermos o mundo que nos rodeia levantamos problemas muito difíceis e abstratos e procuramos descobrir respostas para eles. Construímos objetos complexos de conhecimento, e o sistema de escrita é um desses objetos complexos que construímos.

Segundo Duke e Pearson (2002) existem seis tipos de estratégias de leitura consideradas relevantes, baseadas em pesquisas tidas como auxiliares no processo de leitura:

- **Predição:** trata-se de antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto, utilizando o conhecimento existente para facilitar a compreensão.
- **Pensar em voz alta:** o leitor verbaliza seu pensamento enquanto lê.
- **Estrutura do texto:** analisar a estrutura do texto, auxiliando os alunos a aprenderem a usar as características dos textos, como cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema, como um procedimento auxiliar para compreensão e recordação do conteúdo lido.
- **Representação visual do texto:** auxilia leitores a entenderem, organizarem e lembrarem algumas das muitas palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo.

- **Resumo:** tal atividade facilita a compreensão global do texto, pois implica na seleção e destaque das informações mais relevantes contidas no texto.
- **Questionamento:** auxilia no entendimento do conteúdo da leitura, uma vez que permite ao leitor refletir sobre o mesmo. Pesquisas indicam também que a compreensão global da leitura é melhor quando alunos aprendem a elaborar questões sobre o texto.

Para que isso seja uma realidade é necessário que o professor sinta essa necessidade e parta para ação. Vem então a necessidade da relação professor-aluno ser algo consistente e real, pois a leitura é um processo construtivo. Daí ser difícil julgar o nível conceitual de uma criança, considerando unicamente os resultados, sem levar em conta o processo de construção. Só a consideração conjunta do resultado e do processo permite-nos estabelecer interpretações significativas.

Segundo Freinet (1977) é através do sensível contato com os alunos que descobrimos como elaborar atividades voltadas para o interesse das crianças. Vale ressaltar as palavras tão bem empregadas por Rubem Alves (2001): *"Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas"*.

Segundo Cagliari (2004) a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. Ele diz que é muito mais importante saber ler do que saber escrever. Diz também que a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma, e que a mesma não pode ficar restrita à literatura e ao noticiário. Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver, e que a mesma é uma atividade de assimilação de conhecimento, de

interiorização de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos alunos.

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão que tem recebido um olhar especial. Vários teóricos discutiram e vêm discutindo a importância de considerar o aluno como um ser em construção.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky que possibilitaram na década de 70 a construção de uma didática da alfabetização, considerando a criança como um ser que constrói conhecimento.

Nunes (1995) comparou o desempenho em leitura e escrita de grupos de crianças de classe média, alfabetizadas por diferentes metodologias: a que tradicionalmente focava no aprendizado das correspondências fonográficas adotada pela Escola A e a que conciliava atividades de alfabetização e letramento, enfatizando o trabalho com leitura e produção de texto, usada na Escola B. As comparações efetuadas por Nunes demonstraram uma superioridade das crianças da Escola B na produção de texto e uma maior relação entre leitura e compreensão de texto nesta escola: As crianças da Escola A embora demonstrassem um maior conhecimento da ortografia no reconhecimento da ortografia e na escrita de palavras não apresentaram desempenho superior em compreensão e produção de textos. Há, portanto, alguma evidência dos efeitos benéficos que uma abordagem mais abrangente da alfabetização tem sobre a qualidade do desempenho inicial das crianças em leitura e escrita.

Vislumbramos em Freire (1989) este olhar sobre leitura quando nos diz que a "leitura do mundo" precede a leitura da palavra, ou seja, a compreensão do texto se dá a partir de uma leitura crítica, percebendo a relação entre o texto e o contexto. Ao que parece, em nossa realidade, todos

os problemas de leitura e de entendimento matemático estão relacionados com a relação significante-significado dos signos linguísticos, portanto as ações propostas devem tocar especialmente esse ponto.

As primeiras relações da criança ocorrem na família, mas é na escola que a criança amplia seus relacionamentos, assim a escola proporcionará experiências únicas que segundo Zabala (1998) depende das experiências vivenciadas, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais. Nesse contexto, pelo menos em nosso município, as relações na escola e no lar fazem-se sentir nas diferenças entre faixa etária-série e aprendizado.

No Brasil, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 com a finalidade de avaliar o aprendizado em todo país, levando em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil. A pontuação de escolas públicas do país no índice mostra que as notas vão de 0,2 a 9. A meta do Brasil é chegar ao grau 6 no 5º ano e a 5,5 no 9º ano em 2021. Na escola municipal Tancredo de Almeida Neves, no município de Cuité, o índice foi de 3,8. Esta escola obteve um crescimento em relação ao último IDEB de 1,1 e na escola municipal Celina Montenegro foi de 3,2, que obteve um crescimento de 0,7 pontos. Embora tenham ocorrido melhoras, estas não deixam os docentes e gestores tranquilos. Antes os mantêm alertas, pois são sabedores de que estamos longe do ideal. Isso é constatado no dia a dia, em sala de aula, onde é notória a dificuldade dos alunos diante das atividades solicitadas. O ensino fundamental do município de Cuité não é uma exceção ao quadro brasileiro uma vez que um número significativo de alunos que chega ao sexto ano

apresenta baixo rendimento escolar. Esta constatação é verificada, principalmente, na dificuldade com a leitura e interpretação de textos, na forma da expressão escrita e na efetuação das quatro operações matemáticas básicas. Por essa razão propomos aqui diagnosticar, através de uma avaliação realizada pela equipe de supervisores, como se encontram os alunos em relação a esses itens de acordo com a idade e a série.

3. METODOLOGIA

3.1 O Município de Cuité

Cuité está localizado na microrregião do Curimataú Ocidental, no Agreste Paraibano. A área total do município é de 735.334 km². De acordo com o IBGE (2011), sua população é estimada em 19.000 habitantes, dado contestado por muitos já que a cidade cresceu visivelmente com a instalação da Universidade Federal de Campina Grande.

Cuité possui um índice de analfabetismo de 50%. Porém, programas do Governo Federal como Mais Educação, Escola Ativa e Educação Inclusiva, implantados no município, têm contribuído para a reversão desse quadro.

O demonstrativo do atendimento escolar no município de Cuité em 2011 é apresentado na tabela 1.

Tabela 1: Demonstrativo do atendimento escolar no Município de Cuité em 2011

Ensino	Nível	Característica	Atendimento	Total de Unidades	Total de Alunos
Rede Municipal de Ensino	Educação Infantil	Creches	0 a 4 anos	05	263
		Pré-Escolas	4 a 6 anos	20	293
	Educação Fundamental	Fundamental (anos iniciais)	1º ao 5º ano	24	1.110
		Fundamental (anos finais)	6º ao 9º ano	02	550
	Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos	1º e 2º Segmentos	08	364
TOTAL				59	2.580

Fonte: Prefeitura Municipal de Cuité

3.2. Coleta de dados para análise do desempenho escolar

Foi feita uma avaliação de desempenho em leitura/escrita de alunos de 1º ao 5º ano das escolas da rede municipal de Cuité (dados em anexo), com base nas competências propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. As quatro escolas da rede municipal escolhidas como alvos deste trabalho foram: E.M.E.F. Benedito Venâncio dos Santos, E.M.E.F. Celina de Lima Montenegro, E.M.E.F. Eudócia Alves dos Santos e E.M.E.F. Tancredo de Almeida Neves. A razão para essa escolha reside no fato de serem as escolas que, na zona urbana, atendem o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A primeira avaliação diagnóstica foi realizada em março de 2011. Para tanto, contamos com quatro supervisoras que aplicaram e corrigiram as provas. A sondagem foi feita com base nas competências propostas por série do Fundamental I nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Foram testadas as

competências leitoras (ler e entender o que leu) e escritoras (produção de textos). No primeiro semestre de 2011, após pontuarmos os objetivos alcançados e aqueles não alcançados, fizemos uma inferência estatística com base nos dados obtidos nessa triagem. Para cada unidade escolar construímos um gráfico demonstrativo das dificuldades dos alunos. A partir de então, apresentamos esse gráfico para cada unidade escolar e discutimos as possíveis causas dessas dificuldades. Em seguida, elaboramos estratégias para melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Essas ações continuaram no segundo semestre de 2011 até que em novembro, uma nova avaliação foi feita a fim de se verificar o progresso no rendimento escolar dos alunos avaliados no primeiro semestre.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 607 alunos matriculados nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental nas quatro escolas da zona urbana do município, 463 alunos foram avaliados. A tabela 2 apresenta o resultado geral para a avaliação diagnóstica realizada no primeiro semestre do ano letivo, enquanto a tabela 3 apresenta o resultado da avaliação realizada ao fim do ano letivo. Em ambos os períodos foram avaliadas, em todas as séries, as competências leitoras e escritoras sintetizadas nas expressões: ler e entender o que leu, escrever e ler o que escreveu e produzir textos, uma vez que em cada série há variações da mesma competência.

Tabela 2: Representação do resultado geral das avaliações para as competências leitoras e escritoras, realizadas nas quatro escolas de Ensino Fundamental I da zona urbana do município de Cuité, em março de 2011.

Competências	Alunos do 1º Ano que não possuem as competências	Alunos do 2º Ano que não possuem as competências	Alunos do 3º Ano que não possuem as competências	Alunos do 4º Ano que não possuem as competências	Alunos do 5º Ano que não possuem as competências	Total
Ler e entender o que leu	43	36	44	26	26	167
Escrever e ler o que escreveu	44	30	29	29	19	146
Produzir textos	37	34	26	24	29	150
Total	111	100	99	79	74	463

Fonte: Prefeitura Municipal de Cuité

Dessa primeira avaliação verificou-se que menos de 50% dos alunos demonstraram dominar tais competências. Nas avaliações das competências leitoras e escritoras, detectamos que crianças escrevem mais do que leem. Por não essa razão, não interpretam textos ou os interpretam com dificuldade.

Tendo em vista que tanto no desenvolvimento da leitura quanto da escrita, pais e professores são mediadores indispensáveis no processo de aprendizagem, prevenindo e intermediando através da correção quando necessária e com cautela, a primeira proposta foi a de motivar o pai e/ou responsável a fazer parte do espaço escolar. Para isso foram realizadas várias reuniões com esses pais, a partir de abril de 2011, em busca de parceria na reversão da situação apresentada.

Tabela 3: Representação do resultado geral das avaliações para as competências leitoras e escritoras, realizadas nas quatro escolas de Ensino Fundamental I da zona urbana do município de Cuité, em novembro de 2011.

Competências	Alunos do 1º Ano que não possuem as competências	Alunos do 2º Ano que não possuem as competências	Alunos do 3º Ano que não possuem as competências	Alunos do 4º Ano que não possuem as competências	Alunos do 5º Ano que não possuem as competências	Total
Ler e entender o que leu	34	28	37	24	27	150
Escrever e ler o que escreveu	38	34	22	26	19	139
Produzir textos	30	32	26	21	29	138
TOTAL	102	94	85	71	75	427

Fonte: Prefeitura Municipal de Cuité.

É de suma importância para lidar com esta situação, enquanto educadores, ter a consciência de que as dificuldades apresentadas na leitura estão intensamente ligadas ao desenvolvimento das habilidades na escrita provenientes de alterações ou erros de sintaxe, estruturação, organização de parágrafos, pontuação, bem como todos os elementos necessários para a composição do texto. Partindo desse pressuposto, seguem demais sugestões de estratégias a serem aplicadas no decorrer do ano letivo de 2011, com o intuito de facilitar o desempenho no processo de leitura que os alunos apresentam em sala de aula. Vale ressaltar que tais estratégias foram idealizadas pelo corpo de supervisoras e com o apoio da secretária de educação.

- Promoção do ciclo de alfabetização, onde haverá um estudo continuado para professores das séries iniciais sobre como ocorre a alfabetização;
- Separação de um momento para leitura, sendo que durante a aula metade do tempo será dedicado à leitura prazerosa, onde cada um lê o que é de seu interesse, e a outra parte será voltada para a prática da leitura voltada para o desenvolvimento de conteúdos;
- Promoção de campanhas de incentivo à leitura, estimulando os alunos a ler. Por exemplo: gibis como forma de leitura e entretenimento;
- Projetos de leitura, elaborados pelos professores de cada unidade escolar;
- Estudos de formação continuada para docentes sobre a leitura, como acontece e de que modo podemos promovê-la.
- Reforço escolar em cada unidade, em horário oposto ao de aula, com um professor exclusivo para trabalhar as dificuldades encontradas;
- Supervisoras em cada unidade escolar para cooperar com os professores na tarefa de diagnosticar as necessidades existentes, fazendo um acompanhamento sistemático da aquisição da leitura e do nível que o aluno se encontra.

No decorrer do ano letivo, as ações planejadas para intervir no processo educacional, já citado acima, foram aplicadas e então, uma nova avaliação diagnóstica foi reaplicada para verificação do crescimento ou não do aprendizado, observamos que:

- Um número maior de alunos lê com entendimento;

- Os alunos com defasagem idade/série são os que possuem maior dificuldade em aprender;
- Os alunos do 4º e 5º ano são os que tiveram menor progresso acadêmico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o ano letivo, deu-se a aplicação do ciclo de alfabetização para 1º, 2º e 3º anos, com ênfase no letramento, seguindo uma ordem a ser constantemente avaliada considerando a assimilação ou não dos conteúdos propostos. Tivemos as formações para os educadores como: Indagações Curriculares, Pró-Letramento de português e Formação Infantil realizadas no decorrer do ano letivo contribuíram para que reflexões como as citadas acima sejam aprendidas e praticadas, contribuindo efetivamente para que a alfabetização e letramento. O reforço escolar foi uma das ações realizadas nas quatro unidades escolares. Embora este reforço seja obrigatório, os aspectos operacionais são definidos pelo regimento, que nem sempre contempla esta ação. Os alunos foram atendidos em horário oposto à aula em sala regular, com aulas planejadas, e em conjunto com a supervisora escolar e com a professora da sala regular. Os discentes puderam, nessas aulas, tirar dúvidas e sanar dificuldades encontradas. No decorrer do ano letivo, foi observado que as dificuldades de assimilação da alfabetização ocorreram com os alunos que se encontram fora da faixa etária. Como estimular a leitura tem sido desafiador, pois hoje as pessoas preferem ver TV e ouvir música e o ambiente está dominado pela televisão, rádio e internet.

Concordamos com a citação a seguir: A leitura não concorre com outras linguagens, é complementar. Mesmo na TV aparecem coisas escritas. A leitura acaba enriquecendo e é enriquecida pelas outras linguagens, isso faz parte da pluralidade em que aparece no cotidiano (Colello, 2011).

A intervenção pelas supervisoras com os testes de leitura e a prontidão em dar subsídios para melhoria do aprendizado e aplicação de novos recursos didáticos, bem como o reforço escolar, mostrou bons resultados.

Com relação à descontinuidade nos 4º e 5º anos, vale salientar que esses alunos que estão com distorção idade-série, não foram alfabetizados com idade entre sete e oito anos e isso contribui para a falta de interesse dos alunos na leitura e na escrita em idade mais avançada. Quanto maior a defasagem da idade do aluno em relação à série que está matriculado menor será seu desempenho. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (MEC, 2008) confirmam que a distorção idade/série é um dos principais fatores de influência na qualidade do ensino. Uma das principais causas da referida distorção é a repetência. Segundo Guimarães (2011), sem repetência e com metodologias adequadas, o aluno tem mais chance de alcançar melhores resultados nas diversas disciplinas escolares. Assim, devemos manter um trabalho pedagógico adequado, usando quantas intervenções se fizerem necessárias.

REFERÊNCIAS

BENAVANTE, A. **Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas.** Lisboa: Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1, 1976.

COLELLO, S. G. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica VEDETUR, n.21. Porto/Portugal: Mandruvá, 2003, p.21-34. Disponível em: [www.wattopos.com]

IDEB: Índice de Desenvolvimento Básico no Brasil, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano de desenvolvimento da educação: SAEB - ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: SEB; Inep, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUITÉ. Secretaria Municipal de Educação: dados estatísticos. 2011.

ROVIRA, J. M. P. Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro. GIL, Carlos Hernández. Fracasso escolar - Uma Perspectiva Multicultural. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

O USO DO SOFTWARE EDUCACIONAL: A INCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CUITÉ - PB

Sandra Valéria Marques da Silva Pessoa¹

Cláudia Patrícia F. dos Santos²

Leidjane Matos Souto³

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais invadem todos os espaços provocando mudanças nos cenários da sociedade, da educação e do mercado de trabalho, onde para estarmos inseridos neste cenário é preciso não apenas interagir com as máquinas, mas sim apropriar-se das ferramentas computacionais.

Nesse contexto, para que ocorra a inclusão tecnológica nesse novo momento econômico e social é preciso que os espaços educativos ofereçam tais possibilidades e que as pessoas estejam realmente dispostas a agregar mais informações e conhecimentos a sua formação pessoal e profissional.

¹ Especialista em Educação e Técnica em Informática, Centro de Educação e Saúde (CES) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: sandravms@ufcg.edu.br.

² Professora, Centro de Educação e Saúde (CES) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: claudiaps.ces@ufcg.edu.br.

³ Professora, Centro de Educação e Saúde (CES) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: leidjane@gmail.com.

Portanto, através da inclusão digital se conseguiria a inserção de muitas pessoas neste mercado competitivo.

Esse trabalho tem como objetivo contribuir com a inclusão digital e a inserção do uso de software educacional nos LIs (Laboratórios de Informática) em escolas públicas. Desta forma, apresentamos um estudo de caso realizado no LI da Escola Estadual de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros, com os alunos do 4º ano “C” do turno da tarde. A metodologia utilizada nesta investigação baseou-se no método da pesquisa empírica e estudo de caso, ou seja, baseada na experiência, de natureza descritiva e de levantamento de dados, abordando aspectos qualitativos e quantitativos. No projeto realizado junto aos educandos foram desenvolvidas atividades com o uso de programa Gcompris para verificar sua contribuição no processo de inclusão digital e de ensino e aprendizagem dos discentes. Diante deste estudo, os alunos apresentaram avanços significativos na resolução de exercícios com o uso do computador. Consideramos que as atividades propostas aos estudantes e, especialmente, o projeto relatado neste texto, favoreceram na formulação de uma metodologia didático-pedagógica para aulas ministradas no LI.

2. INCLUSÃO DIGITAL

Buscamos esclarecer o conceito de inclusão digital no intuito de compreender o processo de apropriação de ferramentas computacionais na instituição educacional e seus diferentes usos.

Podemos definir inclusão digital como a falta de capacidade técnica, social, cultural, intelectual e econômica de acesso às

novas tecnologias e aos desafios da sociedade da informação. Essa incapacidade não deve ser vista de forma meramente técnica ou econômica, mas também cognitiva e social. (LEMOS e COSTA, 2005. p.8)

Partindo deste pressuposto, podemos constatar que incluir um indivíduo digitalmente não é tarefa fácil, pois temos que vencer alguns obstáculos, tais como: o econômico (o capital financeiro brasileiro é concentrado em uma pequena parcela da sociedade), o técnico (o indivíduo corre o risco de apenas digitar textos e visitar alguns sítios na internet) e o cognitivo (despertar o intelecto das pessoas). De acordo, com Assumpção (2001), a inclusão digital contribui para combater as desigualdades sociais. Como estamos na era da globalização, podemos considerar estas desigualdades como sendo a capacitação (muitas vezes falta mão de obra especializada) para o mercado de trabalho que “respira” a informática e, conseqüentemente, a aspiração por um melhor posto de trabalho poderá se concretizar; se o indivíduo possui um bom emprego, significa que é bem remunerado, e como estamos inseridos em um mundo que tudo gira em torno do capital financeiro, então este indivíduo estará posicionado dentro de uma classe social elevada.

A falta de acesso às TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) aumenta as diferenças sociais entre os indivíduos. Portanto, de acordo com Pretto (2006), a inclusão digital é muito mais do que ter acesso aos computadores, é o exercício da cidadania na interação com o mundo da informação e comunicação.

As TIC's são os principais instrumentos da aceleração da vida globalizada e frenética na qual estamos imersos, são também uma das grandes esperanças de libertar energias e processos

criativos, de criar e compartilhar conhecimentos, de enfrentar as carências educacionais e informacionais. (ASSUMPTÃO, 2001: p.26)

A inclusão digital não é meramente ter acesso às tecnologias digitais, mas significa estar incluso neste meio social, cultural, intelectual e econômico que surgiu, sabendo utilizá-las de forma eficiente, deixando o indivíduo apto para o mercado de trabalho no mundo globalizado. Para que este cidadão faça parte desta nova sociedade, definida como sociedade da informação e do conhecimento, onde as informações e o conhecimento passam a ser a maior riqueza de uma nação, precisa incorporar-se ao mundo digital.

A inclusão digital tem se tornado um requisito na luta contra a exclusão social, fenômeno típico de países subdesenvolvidos e emergentes, como é o caso do Brasil, e que também está presente nos grandes centros do primeiro mundo, graças ao modelo vigente do sistema capitalista.

As muitas ações implantadas para a promoção da inclusão digital devem priorizar as camadas de baixa renda. Uma forma mais ampla de atingir estes cidadãos é tentar abranger em todas as escolas públicas uma política não só de implantação de laboratórios de informática, mas sim utilizá-los com projetos voltados a iniciação da informática básica e promover a interdisciplinaridade em conjunto com os professores das disciplinas obrigatórias, pois no nosso dia a dia nos deparamos com laboratórios de informática subutilizados em várias escolas públicas.

De acordo com Demo (2005), a exclusão digital das camadas mais pobres da sociedade se agrava devido à má qualidade da escola pública, onde a infra-estrutura não oferece condições mínimas para abrigar os

computadores, bem como a má formação dos docentes, pois os cursos de licenciatura e pedagogia não oferecem qualificação na área tecnológica.

Portanto, o que vem a ser inclusão digital? Vários conceitos podem responder a esta pergunta, mas há três princípios indispensáveis em qualquer definição: acesso à tecnologia digital, capacidade de manejar essa tecnologia do ponto de vista técnico e a capacidade de integrar essa tecnologia no nosso cotidiano. (SERVON, 2002).

Softwares Educativos

O processo de aprendizagem que ocorre através do uso de softwares computadorizados não se restringe ao programa. Valente (1999) aconselha analisar a interação do aluno-software, pois “o nível de compreensão está relacionado com o nível de interação que o aprendiz tem com o objeto e não com o objeto em si” (VALENTE, 1999, p.71).

Na aplicação de ferramentas digitais em sala de aula, o professor não deve se preocupar apenas em utilizá-las, mas de que forma serão aplicadas no contexto escolar, para que o aluno tenha proveito desses recursos no seu cotidiano. Concordamos com Valente (1999, p. 72):

[...] diferentes softwares usados na educação, como os tutoriais, a programação, o processador de texto, os softwares multimídia (mesmo a Internet), os softwares para construção de multimídia, as simulações e modelagens e os jogos, apresenta características que podem favorecer, de maneira mais explícita, o processo de construção do conhecimento. É isso que deve ser analisado, quando escolhemos um software para ser usado em situações educacionais.

Deste modo, iremos analisar a classificação e as características de alguns softwares educativos.

Tutoriais – Na concepção de Valente (1999), um software pode ser definido como tutorial quando as informações são apresentadas de forma sequencial que segue uma lógica pré-determinada em concordância com os conteúdos que estão sendo abordado pelo programa, ou então o “aprendiz pode escolher a informação que desejar” (p.72).

Programação – Segundo Valente (1999), diferentemente dos tutoriais, a programação oferece elementos que determinam a aprendizagem do aluno, porque na programação o aluno é instruído a construir um software para alguma finalidade, pois “a realização de um programa exige que o aprendiz processe informação, transforme-a em conhecimento que, de certa maneira, é explicitado no programa” (p.73).

O respectivo autor (1999), recomenda o uso da linguagem de programação LOGO – uma linguagem de fácil entendimento que, dependendo da atividade sugerida, não requer grandes conhecimentos da computação – concebida por Papert nos anos 70, que formulou um projeto envolvendo alunos do 5º e 8º anos de escolas públicas na cidade de Boston, com o intuito de disseminar o uso da informática dentro da escola e, conseqüentemente, promover o acesso de computadores para as pessoas menos favorecidas da sociedade, pois nesta época o custo do computador era bem mais elevado do que os dias atuais.

O uso de softwares de programação “permite identificar diversas ações que acontecem em termos do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, que o aluno realiza e são de extrema importância na aquisição de novos conhecimentos” (VALENTE, 1999, p.73).

Simuladores – Na concepção de Giraffa e Vicarri (1999, p.03):

A simulação implica em um modelo computacional para suportar os eventos que acontecem no ambiente. Os eventos acontecem de forma contínua em relação ao tempo e de forma discreta em relação às ações, uma vez que são interrompidos e podem ser retornados. Outro aspecto a considerar é a diferença entre simulação determinística (o resultado é sempre o mesmo quando determinados parâmetros são colocados) e estocástica (existe uma aleatoriedade nos parâmetros, que faz com que a simulação produza resultados diferenciados).

Portanto, os softwares que retornam resultados a partir da manipulação de personagens e objetos (micro mundos), podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Por exemplo, em determinado programa o aluno é conduzido a jogar lixo no chão e nos córregos de uma cidade. Na sequência, chove e ocasiona uma enchente nesta localidade, por causa do lixo descartado em local inadequado. Por simular na tela do computador as consequências ocorridas na cidade, através da definição do construtivismo podemos refletir que nessa experiência, o discente aprendeu que não podemos descartar o lixo de forma imprópria.

Jogos Didáticos – Segundo Giraffa e Vicarri (1999), os jogos instigam o sujeito a resolver problemas de forma intuitiva. Geralmente, os jogos didáticos são programados para entreter o aluno, mas possuem certa importância pedagógica, visto que alguns profissionais da educação acreditam que o discente aprende melhor quando sente liberdade para descobrir novas coisas existentes em um dado contexto.

Valente (1999, p.81) afirma que “os jogos tentam desafiar e motivar o aprendiz, envolvendo-o em uma competição com a máquina ou com colegas”.

Gcompris

Gcompris é um software educacional que compartilha da filosofia do software livre e está disponível em mais de 50 idiomas. Foi lançado em 2000, pelo programador francês Bruno Coudoin. Combina uma série de atividades que abrange vários assuntos, tais como: funcionamento do computador, leitura, escrita, álgebra, jogos da memória, simulações científicas, entre outros. Atualmente oferece mais de 100 atividades voltadas para crianças de 2 a 10 anos.

Este programa possui versões direcionadas aos sistemas operacionais Linux, Windows (o número das atividades são limitadas) e Mac OS (em processo de implementação). A interface do usuário apresenta cores fortes, os ícones dos objetos são grandes, cuja finalidade é facilitar o seu manuseio pelas crianças.

O Gcompris apresenta um módulo de administração, na qual permite a criação de perfis. Possibilita criar um perfil para crianças de diferentes faixas etárias. De acordo com as informações do site Wikipédia, em 24 de maio de 2003, o mesmo venceu na categoria "programas educativos" no concurso internacional de programas livres.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder aos questionamentos desta pesquisa e cumprir com os objetivos propostos, optamos por uma metodologia que abrange a pesquisa empírica e estudo de caso, ou seja, baseada na experiência, de natureza descritiva e de levantamento de dados, abordando aspectos qualitativos e quantitativos.

Na concepção de Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 62):

Estudos descritivos: trata-se do estudo e da descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada. Os estudos descritivos, [...] favorecem, na pesquisa mais ampla e completa, as tarefas da formulação clara do problema e da hipótese como tentativa de solução. Comumente se incluem nesta modalidade os estudos que visam a identificar as representações sociais e o perfil de indivíduos e grupos, como também os que visam a identificar estruturas, formas, funções e conteúdos.

Nesse caso, é necessário traçar o perfil dos alunos, verificar as dificuldades quanto ao uso do software educacional, constatar a contribuição dos programas educativos quanto à resolução de exercícios e contribuir na reflexão sobre o uso de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas. Escolhemos assim o método da pesquisa descritiva, pois “trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade”. (CERVO, BERVIAN E DA SILVA, 2007, p.62)

Este estudo foi realizado no segundo semestre de 2011, tendo como participantes desse estudo, os alunos do 4º ano “C” da Escola Estadual de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros, especificamente do turno da

tarde, pois a professora dessa turma se dispôs a apoiar este projeto; para isso foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta dos dados: aplicação de um questionário (oferecer questões objetivas e padronizadas de fácil pontuação); observações (com o intuito de verificar a conduta natural dos sujeitos da pesquisa, quanto ao manuseio do computador), entrevista semi-estruturada (apreender relatos do professor da turma selecionada, quanto à experiência vivenciada) e aplicação de exercícios para verificar a contribuição do uso de softwares educacionais no processo ensino-aprendizagem.

Caracterização do Campo da Pesquisa - Escola Estadual de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros

A pesquisa desenvolveu-se na Escola Estadual de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros, que fica localizada à Rua Caetano Dantas, nº 222, no município de Cuité-PB.

Pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba, Padrão A – 1, subordinada à Gerência Regional (4ª Região de Ensino), sediada em Cuité – PB. A referida escola possui uma área de 8.932m² com 1.600m² de cobertura. É composta de oito salas de aula, diretoria, secretaria, sala de reuniões, auditório, almoxarifado, biblioteca, cantina e laboratório de informática.

O Laboratório de Informática (LI) possui dez computadores, que foram adquiridos no ano de 2009, através de recursos provenientes da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, cujos programas instalados são o sistema operacional Linux e alguns jogos de Matemática. Também há acesso à internet.

Este laboratório é utilizado pelos professores, alunos e algumas pessoas do PROJÓVEM⁴. Os docentes participaram de um curso de formação com o apoio da Prefeitura Municipal. Mas observa-se que este espaço é pouco aproveitado, pois as escolas públicas poderiam rever a grade curricular das disciplinas ofertadas e adaptar a informática a alguns conteúdos, como a confecção de um jornal eletrônico, observação de simulações de fenômenos das ciências naturais – nos quais a interferência do usuário altera os resultados, pesquisas na internet, trabalho de coordenação motora, entre outros. Em suma, dever-se-ia familiarizar a classes menos favorecidas com a “onda” tecnológica, para que não fiquem cada vez mais à margem desta sociedade globalizada.

O laboratório de informática conta com um espaço de 40m² (sendo 10m de comprimento e 4m de largura), que comporta o atendimento de 9 alunos simultaneamente, computadores com o sistema operacional Linux Educacional e internet banda larga. Porém durante a pesquisa o laboratório estava com apenas cinco computadores funcionando. Esta sala possui ainda, um ar-condicionado central, a fim de manter uma temperatura estável na sala, para melhor funcionamento e manutenção dos computadores e bem estar para os usuários. As bancadas são de alvenaria e estão dispostas de forma vertical.

Durante a realização deste trabalho foi verificado que os computadores apresentavam a seguinte configuração: processador Athlon 3.5GHZ, memória 512 MB DDR2, disco rígido 80GB, com gravador de DVD, drive de disquete, teclado multimídia, mouse óptico, e monitores de 15' CRT (em inglês Cathodic Ray Tube), que dentre as suas vantagens

⁴ Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária.

apresentam longa vida útil, grande dinâmica de cores e contrastes e podem funcionar em diferentes resoluções sem distorcer a imagem.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Foram distribuídos 27 questionários em outubro de 2011 para os alunos da amostra selecionada. Destes, foram respondidos 25 e devolvidos para o pesquisador. Os resultados abaixo se referem ao perfil dos alunos e se eles estão incluídos digitalmente.

Constatamos que a maioria dos alunos é do sexo feminino (60%) e a idade deles compreende entre 9 e 10 anos (88%). Este último indicador revela que a família destes discentes se preocupa em colocar seus filhos na escola desde cedo, mas outros fatores também podem influenciar, como, por exemplo, a bolsa família, pois geralmente os alunos que estudam na escola pública fazem parte das camadas sociais menos favorecidas economicamente e cumprir o Art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que diz: “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 17).

Verificamos que 72% desses indivíduos já tiveram acesso ao computador. Podemos destacar alguns fatores que cooperam para esse dado: possuem computador em casa (o barateamento e compra facilitada deste tipo de equipamento); utilizam-no na casa de amigos ou familiares (as pessoas querem compartilhar esta tecnologia com os outros, pois um dia podem ter sido excluídos da sociedade por não possuí-la); a proliferação de lan houses (oferecem um serviço considerado barato, uma vez que no município de Cuité, à hora de uso do computador custa em torno de R\$1,50 mas

geralmente eles utilizam apenas para acessar sites de relacionamento ou para jogos).

A partir desta análise, concordamos com Demo (2005), pois os alunos não estão aprendendo a manusear essas tecnologias em seu benefício, visto que as escolas devem ensiná-los a utilizar as ferramentas computacionais. Neste contexto, averiguamos a sub-utilização dos LI de algumas escolas da respectiva cidade, que não estão fazendo o papel que foi atribuído à educação quanto à disseminação deste conhecimento. Alguns autores, como Assmann (2005), Assumpção (2001), Lévy (2008) e Filho (2003), indicam que um possível caminho para que de fato os indivíduos possam fazer parte da chamada Sociedade da Informação é através da educação. Por isso, enfatizamos a importância do ensino das tecnologias digitais nas escolas, pois as TICs proporcionam ao sujeito diversos subsídios para as práticas pedagógicas.

De acordo com a amostra pesquisada, 44% possuem computador em casa e 81,81% destes têm acesso à internet em seu domicílio. Podemos afirmar que esse grupo que tem computador e acesso a internet atende aos parâmetros da chamada inclusão digital? Do ponto de vista do IBGE, sim, pois o sujeito é considerado incluído digital se tiver acessado a internet pelo menos uma vez no período de três meses. Porém, na concepção de autores como Servon (2002), Lemos e Costa (2005), Melo (2006), não podemos afirmar, pois temos que averiguar se eles sabem manusear essas tecnologias e se utilizam em benefício do seu cotidiano.

Veja a tabela abaixo, que corresponde à pergunta, *“você tem acesso à internet em:*

Tabela 4: Acesso a internet⁵

Local	Quantidade	Porcentagem
Casa	9	36,00%
Lan house	9	36,00%
Escola	1	4,00%
Nunca acessou internet	7	28,00%

Fonte: Elaboração própria 2011

Na análise da tabela 1, percebemos que a maioria dos alunos (72%) já acessou a internet. E que apenas 4 % navegaram na rede mundial de computadores através do LI da escola. A partir desse dado apreende-se que o acesso livre ao laboratório de informática da escola não é suficiente para despertar nos alunos a vontade de utilizar as tecnologias digitais. Contudo, devemos nos preocupar com os 28% que nunca percorreram o “universo” desses nós e fios interligados. Desta forma, destaca-se a importância do planejamento de aulas voltadas para o uso de recursos computacionais.

Quarenta por cento (40%) dos pesquisados já conhecem softwares educacionais, apesar de não utilizarem o laboratório de informática da escola (os computadores possuem diversos programas educativos instalados). É possível afirmar que os discentes não terão dificuldades para utilizar essas mídias.

Na pergunta *“você já utilizou software educativo?”* O professor respondeu

“nunca foi oferecido na escola e não tive o interesse por falta de motivação e oportunidade.”

⁵ O aluno poderia marcar mais de uma opção.

Infere-se que os docentes ainda ensinam de forma tradicional, apesar das possibilidades que os recursos tecnológicos oferecem para planejar-se uma aula interativa. Isso porque, inovar demanda tempo e disposição.

Na questão *conte o que você sabe sobre o computador*, segue algumas frases que contemplam a maioria dos relatos:

Eu sei colocar nos jogos e Orkut. (Aluno A1)

O computador serve para várias coisas. Eu sei que o computador tem Orkut, MSN. Também serve para digitar ou usar a calculadora, ou jogos educativos. (Aluno D1)

Nesses depoimentos fica evidente que os alunos possuem certo conhecimento sobre o computador. Apesar de 46% não possuírem esse tipo de eletro-eletrônico, devemos salientar que a televisão, telefone celular (segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios, em 2008, 53,8% da população acima de dez anos de idade, tinham telefone celular) sejam meios que proporcionam esse saber prévio.

Porém, a maioria entende que o computador serve apenas para jogos e acessar o Orkut, que de certa forma inclui estes indivíduos de forma social, à proporção que utiliza redes sociais para se comunicar com amigos e fazer novas amizades.

Após o uso do software Gcompris, aplicamos o questionário 2 e realizamos uma socialização com o objetivo de verificar a sua aceitabilidade por parte dos alunos.

Referente à pergunta, *o software Gcompris ajudou você na resolução de cálculos matemáticos?*

Observou-se que 80% da amostra selecionada afirmou que o Gcompris ajudou-os na resolução dos cálculos matemáticos. Ainda em concordância com a tabela 2 (p.16), asseguramos esta afirmação, especificamente os alunos A4 e D3 apresentaram relevante avanço. O programa possui algumas características da teoria da Instrução Programada de Skinner, por exemplo, apresenta pequenas etapas, retorna mensagem de acerto, o discente estabelece o seu próprio ritmo durante o uso do software. Esses fatores podem ser determinantes para favorecer o aprendizado do aluno.

Com relação às dificuldades apresentadas quanto ao uso do software Gcompris, verificou-se que 72% tiveram poucos problemas para usá-lo. Fazendo uma relação com a concepção de Piaget, quanto ao processo da adaptação, inferimos que esse dado deve-se aos 72% (tabela 1, p.09) dos sujeitos que já acessaram a internet, pois os programas possuem semelhanças na funcionalidade de alguns botões, como: seta para direita (prosseguir), seta para esquerda (retroceder), desenho de uma casa (retornar a página inicial), e outras. Segue o relato de alguns alunos a respeito do software utilizado:

É mais fácil porque não precisa escrever, as imagens ajuda a fazer as contas. (Aluno B4)

Fácil porque coloca o dinheiro para fazer as contas, não cansa os dedos com a caneta. (Aluno C4)

Achei bom, diferente porque é mais fácil de fazer as contas no computador do que no caderno e as figuras ajudam. (Aluno D5)

Nessas falas, constata-se que o uso de diferentes recursos estimula os educandos durante a resolução de exercícios, e conseqüentemente favorece o processo ensino-aprendizagem.

Durante a primeira aula no laboratório de informática, observamos que os alunos não apresentaram dificuldades quanto ao manuseio do software Gcompris, apesar de 28% da amostra selecionada não ter utilizado computador anteriormente.

Quando os alunos chegaram ao LI, explicamos e demonstramos o funcionamento da área de trabalho, os ícones, os atalhos, e por fim o programa educativo. Devido alguns computadores do LI apresentarem certos defeitos técnicos, deixamos ligados apenas aqueles que não tinham falhas para os alunos utilizarem após a explanação e demonstração do Gcompris.

Aplicamos o módulo de matemática do software educativo, cuja finalidade foi verificar o grau de desenvolvimento dos alunos quanto à resolução de questões dessa componente curricular. Este item do programa é composto de 90 questões que trabalham a adição e subtração, que parte do simples para o complexo, ou seja, apresenta objetos com seus respectivos valores, onde o usuário deve pagar conforme a movimentação de notas e moedas até completar o valor do elemento. À medida que acerta o valor a saldar, o jogo avança e apresenta novos elementos com valores mais altos, mas o programa não oferece pistas para o discente saber se a quantia que ele separou é menor ou maior da requerida.

Porém, a sua *interface* apresenta ao aluno:

- Cores vivas que chamam e prendem a atenção das crianças;

- Telas padronizadas, e assim proporcionam elementos para que o usuário não se perca durante o uso do programa;
- Ícones uniformes, que servem para atribuir significado na navegação do software;

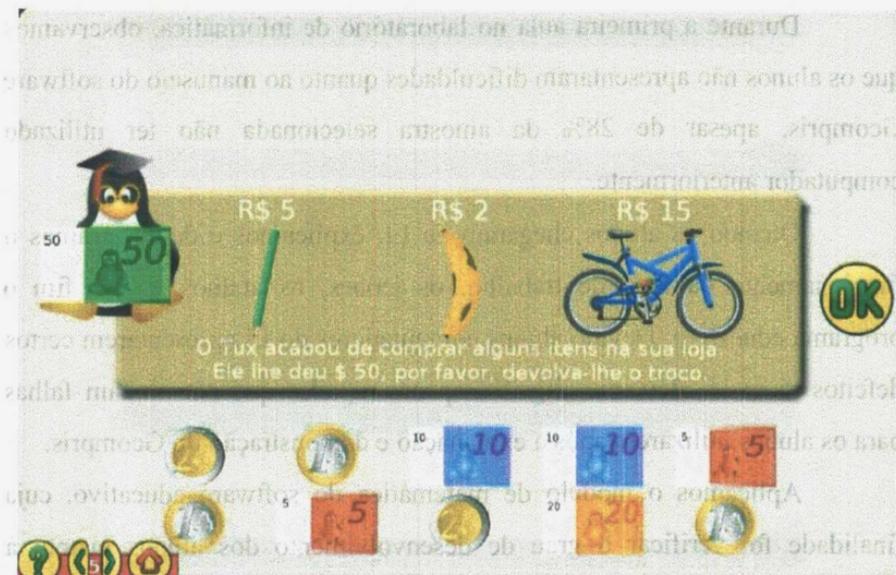


Figura 1: Tela módulo dinheiro do software Gcompris

Conforme a aplicação da atividade escrita⁶ e da resolução de cálculos matemáticos através do Gcompris pôde elaborar a seguinte tabela:

⁶ A atividade escrita tinha 8 questões, tempo de realização 20min, foi elaborada em conjunto com o professor.

Tabela 5: Uso do software e atividade escrita

Participante	Nível Software	Questões Escrita (Depois)
<i>Aluno A1</i>	55,56%	50,00%
<i>Aluno A2</i>	72,22%	62,50%
<i>Aluno A3</i>	77,78%	75,00%
<i>Aluno A4</i>	31,11%	12,50%
<i>Aluno A5</i>	53,33%	50,00%
<i>Aluno B1</i>	72,22%	62,50%
<i>Aluno B2</i>	75,56%	62,50%
<i>Aluno B3</i>	77,78%	62,50%
<i>Aluno B4</i>	64,44%	50,00%
<i>Aluno B5</i>	66,67%	50,00%
<i>Aluno C1</i>	64,44%	62,50%
<i>Aluno C2</i>	61,11%	75,00%
<i>Aluno C3</i>	71,11%	75,00%
<i>Aluno C4</i>	75,56%	50,00%
<i>Aluno C5</i>	63,33%	50,00%
<i>Aluno D1</i>	82,22%	75,00%
<i>Aluno D2</i>	88,89%	75,00%
<i>Aluno D3</i>	44,44%	12,50%
<i>Aluno D4</i>	80,00%	62,50%
<i>Aluno D5</i>	75,56%	75,00%
<i>Aluno E1</i>	80,00%	75,00%
<i>Aluno E2</i>	72,22%	62,50%
<i>Aluno E3</i>	44,44%	37,50%
<i>Aluno E4</i>	63,33%	50,00%
<i>Aluno E5</i>	71,11%	62,50%

Fonte: Elaboração própria 2011

Observamos que o software Gcompris oferece subsídios (objetos que fazem parte do cotidiano do indivíduo, como também a representação dos números em forma de dinheiro) para que o discente avance de forma significativa na resolução de operações matemáticas. Na concepção de Giraffa e Viccari (1999, p.04):

[...] os jogos e as simulações facilitam muito a solução de problemas de forma intuitiva, incentivando desta forma o desenvolvimento do pensamento intuitivo, que vem despertando o interesse de educadores por ser uma forma de raciocínio alternativa ao usual pensamento analítico, e por estar intimamente relacionado ao desenvolvimento da autoconfiança e auto-estima do aluno.

Portanto, os usos de recursos computacionais que possibilitam ao sujeito manipular objetos concretos na tela do computador possuem certa contribuição no processo ensino-aprendizagem.

Na pergunta: *Na sua concepção, os resultados do aproveitamento na resolução dos cálculos matemáticos quanto ao uso do software Gcompris, deve-se a que fator?* O professor expôs que

"[...] o uso do computador, veio motivar e despertou no educando o interesse de aprender, pelo motivo de ser uma aula diferente e bem interessante".

Referente ao quesito: *Com que frequência você acha que o professor deveria utilizar software educativo?*

Destacamos que, 72% dos alunos afirmam que o professor deveria utilizar software educativo com uma frequência compreendida entre média e muita.

Ainda na fala do professor, percebe-se a vontade de inserir as tecnologias digitais na sala de aula quando perguntamos sobre o seu *interesse em continuar com esse projeto*. Vejamos o seu relato:

"[...] tudo que vem somar e melhorar com a aprendizagem do aluno nos deixa muito feliz". (Professor)

Constata-se, assim a importância da utilização desses recursos como fonte de motivação para sair da rotina, tornando as aulas dinâmicas e diferentes.

5. CONSIDERAÇÕES

O avanço tecnológico provocou mudanças no campo econômico, político, social e educativo. Surge então a Sociedade da Informação que requer indivíduos em constante processo de aprendizagem. Por isso, existe a necessidade de ensinar pessoas a utilizar as tecnologias digitais, e a inserção do software educacional nas práticas pedagógicas é uma das formas de incluir o sujeito digitalmente.

Diante do estudo realizado, concluímos que os alunos da amostra selecionada se enquadram dentro do seguinte perfil: em sua maioria são do sexo feminino. A faixa etária é de 10 anos de idade, o que possibilita a introdução dos recursos tecnológicos desde cedo. A maioria dos entrevistados já tinha utilizado o computador para acessar o Orkut, dado que comprova a inclusão de forma social. Do ponto de vista do IBGE, podemos afirmar que 36% são incluídos digitais, pois possui computador e internet em

casa, o que garante a conexão à internet pelo menos uma vez no período de três meses.

Averiguamos a subutilização do LI da escola, pois 88% da amostra selecionada nunca tinham utilizado-o, fator preocupante, pois este espaço já tem dois anos de uso. Então sugerimos o planejamento de aulas que envolva esse ambiente pelo menos uma vez no período de quinze dias. Apesar disso, 40% dos pesquisados já conhecem softwares educacionais o que poderia facilitar o trabalho do professor no laboratório.

Verificou-se que 72% tiveram poucos problemas para usar o Gcompris. Inferimos que esse dado deve-se aos 44% que possuem computador em casa, como também aos 72% (tabela 1) dos sujeitos que já acessaram a internet. As semelhanças existentes entre os aplicativos que geralmente estão instalados nestes equipamentos e o software educativo podem ter contribuído para isso.

Durante a aplicação do programa Gcompris, observamos que os discentes tiveram poucas dúvidas, e ficaram atentos à tela do computador, por ser um recurso que oferece elementos que prendem a atenção do aluno. Esses subsídios refletiram diretamente na quantidade de acertos das resoluções dos cálculos matemáticos com o uso do software.

Compreendemos que os discentes são letrados digitais, pois utilizam a tela do computador como espaço de leitura e escrita (utilizam o computador para jogar e acessar a internet), praticando assim, novas formas de acesso à informação. Mas ressaltamos que a escola deveria oferecer estratégias alfabetizadoras digitais, para que os alunos se apropriem de forma correta dos recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

ASSUMPTÃO, Rodrigo Ortiz D'Avila. **Além da Inclusão Digital: O Projeto sampa.org.**, 2001, 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União.** Brasília – DF, 16 jul. 1990.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica.** 6. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, Pedro. **Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social.** *Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, out./mar., 2005

GCOMPRIS. Disponível em [http://gcompris.net/wiki/Manual_pt-BR]. Acesso em 10 de junho de 2011.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. VICCARI, Rosa Maria. **Estratégias de Ensino em Sistemas Tutores Inteligentes Modelados Através da Tecnologia de Agentes.** *Revista Brasileira de Informática na Educação – Número 5 – 1999.* Disponível em: [<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/5/1/001.pdf>]. Acesso em 10 de Junho de 2011.

LEMOS, André; COSTA, Leonardo Figueiredo. **Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador.** *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación.* www.eptic.com.br, Vol. VIII, n. 6, Sep. – Dic. 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** ~ 2. ed. – São Paulo: 34, 2008. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

_____. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** – 1. ed. – Rio de Janeiro: 34, 1993. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

MINAYO, M. C. de L. (org). **Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. de L. (org) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. – 19. ed. – Petrópolis: Vozes, 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. **Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo**. Liinc em Revista, v.2, n.1, março 2006, (p. 8-21).

SERVON, Lisa J. **Bridging the Digital Divide: Technology, community and public policy**. Oxford: Blackwell Publishing, 2002.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. 1999.

BRUNO, Paulo. **Inclusão digital – cada um de nós ao centro da inclusão social**. Brasília: UnB, 2005.

COMITÊ DE GESTÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL. <http://www.cged.gov.br/>. Acesso em 30 de junho de 2011.

OLIVEIRA, Maria Helena. **VEICULAR: Rota Aberta**. Estratégias de inclusão em sistemas de informação. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

LEITE, André. **COETA**. Trabalho e inclusão em ambientes digitais: a construção de uma nova cultura. São Paulo: Vozes, 2005.

LEITE, André. **COETA**. Trabalho e inclusão em ambientes digitais: a construção de uma nova cultura. São Paulo: Vozes, 2005.

_____. **Trabalho e inclusão em ambientes digitais: a construção de uma nova cultura**. São Paulo: Vozes, 2005.

A INFLUÊNCIA TELEVISIVA NA FORMAÇÃO DE EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO-ESTUDO DE CASO

Luiz Fábio Marques Guedes¹
Denise Domingos da Silva²

Introdução

A constatação de um ensino abrangente leva a indagação sobre os critérios de seleção de conteúdos significativos para os alunos que vivenciam com intensidade o presente marcado pelos ritmos acelerados das tecnologias.

No Brasil a televisão é a mídia mais acessada como meio de informação e de entretenimento, surgindo assim uma dicotomia ou tensão entre o propósito educativo e o conteúdo predominante na televisão brasileira. A escola enfrenta alguns problemas, como por exemplo, no tocante a metodologia de ensino que não corresponde muitas vezes com a realidade do novo mundo em fase de transição, onde as tecnologias estão ganhando cada vez mais espaço. A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de conhecimentos obtidos por intermédio de discursos audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, como formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas no ambiente escolar.

¹ Especialista em Educação e Professor, Escola Estadual Orlando Venâncio, Cuité, PB, E-mail: fabiomarques@hotmail.com.

² Professora, Centro de Educação e Saúde (CES) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: dedomingos@ufcg.edu.br.

Além disso, os estudos culturais examinam os efeitos dos textos da cultura da mídia, os modos como o público se apropria dela e a usa, além dos modos como as imagens, figuras e discursos da mídia funcionam dentro da cultura em geral (BRAGA, 2004). Algumas perspectivas teóricas sobre a cultura da mídia, a política e a ideologia que são inerentes à pesquisa irão aparecer no decorrer do texto.

Faz-se necessário entender o público estudantil e sua dificuldade para estabelecer relações com os tempos históricos, um presente repleto de contradições, um futuro duvidoso e um passado confuso, apresentado pelos diversos meios de comunicação e pela escola. Assim apropriados pelas gerações ao longo do tempo, cabe perguntar o que essas representações, imagens e discursos têm deixado ao longo do tempo, o que a escola vem fazendo e qual a interação entre ela e o papel dos professores nas lutas políticas e sociais, além da maneira com que ela molda a vida diária, influenciando o modo como as pessoas pensam, se comportam, observam os outros e como se veem, assim construindo sua própria identidade. Neste sentido, busca-se explorar algumas das maneiras como a cultura contemporânea da mídia cria formas de dominação ideológica que ajudam a reiterar as relações vigentes de poder, ao mesmo tempo em que fornece mecanismos para construção de identidades e fortalecimento do papel da escola, para sua resistência e luta, e como a escola poderá resistir, ao que os jovens vivenciam essas lutas por meios de imagens, discursos, mitos e espetáculos veiculados pela mídia.

Nesse sentido, compreende-se que a relação entre mídia e educação implica em muitas discussões, Luck (2000) problematiza a temática fazendo algumas indagações: Qual é a formação oferecida aos professores, quais

elementos estão disponíveis para pensar sobre esse tema? Será que essas linguagens usadas pelos meios de comunicação, especialmente a da televisão já são compreendidas como texto, como linguagens a serem decifradas e entendidas por todos? Os professores já são alfabetizados nestas linguagens?

Dessa forma, considera-se pertinente estudar a relação existente entre o consumo televisivo e as implicações ocasionadas que tornam esse meio tão atrativo para os jovens e em contrapartida as dificuldades encontradas pelos professores que não conseguem fazer dos conteúdos escolares algo que desperte o mesmo interesse que a televisão.

Neste estudo investigaram-se informações relacionadas com o consumo televisivo e também os motivos que fazem deste tão interessante, analisou-se também a forma como os conteúdos escolares são trabalhados nas aulas pelos professores segundo a opinião dos alunos. O estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Orlando Venâncio dos Santos, numa turma do Ensino Médio.

Em suma, este trabalho teve por objetivo compreender a influência da televisão sobre o processo de formação educacional de uma amostra de adolescentes da 1ª série do Ensino Médio e analisar a relação existente entre o consumo televisivo e as implicações ocasionadas que tornam esse meio tão atrativo para os jovens.

1.1. Uma interpretação sobre cultura midiática

Muitos autores têm dedicado seus estudos na tentativa de compreender as implicações sobre a cultura midiática, buscando entender

como estas conseguem transformar o modo de vida das pessoas. Para Moreira (2003) a cultura “passa” ou “acontece” cada vez mais por meio da mídia. Para este autor as manifestações culturais mais diversas só são reconhecidas como tais pela sociedade depois de serem mostradas ou incorporadas pela mídia, sendo que esta também cria seus próprios bens culturais passando estes a serem do alcance social. Em suma a mídia passa a ser ao mesmo tempo acontecimento, produtora e divulgadora cultural. É nesse contexto que surge o conceito de Cultura midiática.

Freire (2000) não desprezou a cultura midiática. Considerou que as competências de um professor são as da leitura e da escrita, bem como a competência de saber enfrentar os fatos cotidianos através da comunicação humana, seja esta por meio da escrita ou por redes telemáticas. Ou seja, propõe que se trabalhe em favor do alfabetismo conceitual e político, porém sempre em relação ao desenvolvimento do raciocínio através da argumentação dialogada.

Aquino (2004) observa que Paulo Freire entendeu a reestruturação tecnológica, as transformações culturais, as novas possibilidades de acesso à informação, a integração das tecnologias ao cotidiano e a geração de imagens.

A educação precisa estar atenta ao estilo digital de apreensão do conhecimento, isto é, ao estilo de conhecimento engendrado pelas novas tecnologias, para se inserir nos novos espaços de aprendizagem, produção da leitura e do conhecimento. Nesse ponto, é válido reconhecer a contribuição que o educador Paulo Freire inseriu na educação brasileira, não só para atualizar as suas ideias por meio da cultura impressa, mas disponibilizá-la, reinventando, recriando e reescrevendo, a partir de vários suportes. Relendo as ideias de Freire, Gadotti capta a relação que demonstrava ter com as tecnologias na prática educativa. (AQUINO, 2004, p. 11)

Nesse sentido, nota-se que tanto Freire como Aquino são favoráveis ao uso das tecnologias, desde que essas sejam usadas enquanto ferramentas educacionais, ou seja, a escola deve utilizar as tecnologias como forma de acesso ao conhecimento, para tanto se faz necessário que os educadores desenvolvam o lado crítico dos alunos para que estes sejam capazes de saber se relacionar com a grande variedade de informações apresentadas pelas tecnologias.

1.2 A televisão

Para se discutir a importância da televisão e das implicações que esta traz para o campo educacional faz-se necessário algumas problematizações referente a esse veículo tão presente no cotidiano das pessoas. Nesse sentido tem-se que levar em consideração que a televisão é um dos meios de comunicação de massa que mais influencia na vida das pessoas, instituindo modelos em todos os aspectos dos campos sociais.

Fischer (2005) diz que a televisão desempenha um papel importante no que se refere às opções de lazer, pois é o meio mais viável, levando em consideração os baixos custos e grande variedade da programação que inclui filmes, shows, desenhos, programas esportivos, programas humorísticos. Fischer (2005) usou como suporte teórico a análise dos dados do Instituto de Cidadania “Perfil da Juventude brasileira”, de 2003, sendo que neste, ela constatou que os desejos não realizados de jovens brasileiros entre 15 a 24 anos, quanto a lazer e entretenimento, têm como motivo principal as dificuldades financeiras, pois estes não têm dinheiro para frequentarem cinema, teatros, entre outros.

De acordo Schmidt (2006), as crianças brasileiras passam uma média de cinco horas diárias na frente da televisão, ou seja, mais tempo que permanecem dentro da escola diariamente. Além disso, começam a ver televisão antes mesmo de começar a frequentar a escola, chegando à idade escolar impregnadas pela “cultura midiática”

Silva (2010) afirma que o hábito de ver televisão faz parte da cultura atual. Sendo que na maioria dos lares brasileiros, esteja no ponto mais distante do mapa, a televisão está presente entretendo e distraindo as pessoas, e por ser um meio tão atraente e popular acaba interferindo no modo como os cidadãos pensam, agem e até mesmo a maneira de se relacionar com o mundo.

Ainda de acordo com os estudos de Baccega (2000) apud Silva (2010), percebe-se que a televisão, com meio século de presença na sociedade, compartilha com a escola e família o processo educacional, tornando-se um importante agente de formação. Segundo ainda a autora ela até mesmo leva vantagem em relação aos demais agentes: sua linguagem é mais ágil e está muito mais integrada ao cotidiano: o tempo de exposição à televisão costuma ser maior do que o destinado à escola ou a convivência com os pais.

A televisão pode ser um elemento de mediação que proporciona informações a comunidades de diversas classes sociais, trazendo-as para outros meios, outras realidades que até então não conheciam.

A partir dessa breve análise sobre a televisão pode se constatar que ela é parte integrante da cultura, fato esse talvez explicado pelo seu grande poder de alcance e dos mecanismos utilizado para atrair as pessoas. É válido destacar que a televisão traz no seu discurso uma ideologia que tende a

favorecer as classes dominantes, porém se esta fosse utilizada com outros fins acredita-se que a realidade brasileira fosse diferente, para isso levando-se em consideração a eficiência com a qual esse veículo consegue influenciar as pessoas.

2 Metodologia da Pesquisa

2.1 A amostra e levantamento de dados

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Orlando Venâncio dos Santos, na cidade de Cuité na região do Curimatau paraibano.

A amostra usada neste estudo foi constituída por 36 educandos de idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, residentes no município de Cuité PB, alunos do 1ª série do ensino médio de uma única turma.

O procedimento inicial antes do contato com os alunos, em relação à aplicação do questionário, foi à apresentação a direção executiva da Escola de uma solicitação por escrito apresentando sumariamente os objetivos da investigação e requerendo a autorização para aplicação dos questionários quanti-qualitativos.

O questionário foi elaborado para conhecer a realidade socioeconômica do público alvo e as variáveis decorrentes que eventualmente os influenciam, tendo como objetivo maior entender como essa realidade interfere na relação estabelecida com a mídia e a escola. O instrumento foi constituído por 16 questões fechadas, e dados de identificação dos alunos. As questões relacionaram-se também com o

desempenho escolar e com a realidade socioeconômica dos alunos. A aplicação do questionário foi realizada no mês de Julho de 2011

3 Resultados e discussões

Os resultados levantados indicaram que no tocante a origem da renda familiar, verificou-se um predomínio do trabalho registrado, logo seguido pelo trabalho autônomo e os demais advindos de outras fontes, como aposentadoria e da agricultura (Figura 01).

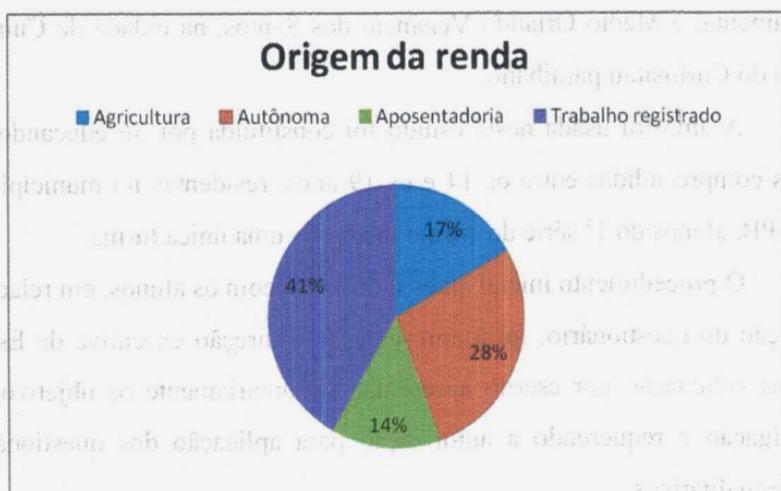


Figura 01: Representação quantitativa de alunos quanto à origem da renda familiar.

No que diz respeito à renda familiar percebe-se que maioria das famílias oscila entre menos de um salário e dois salários mínimos (Figura 02).

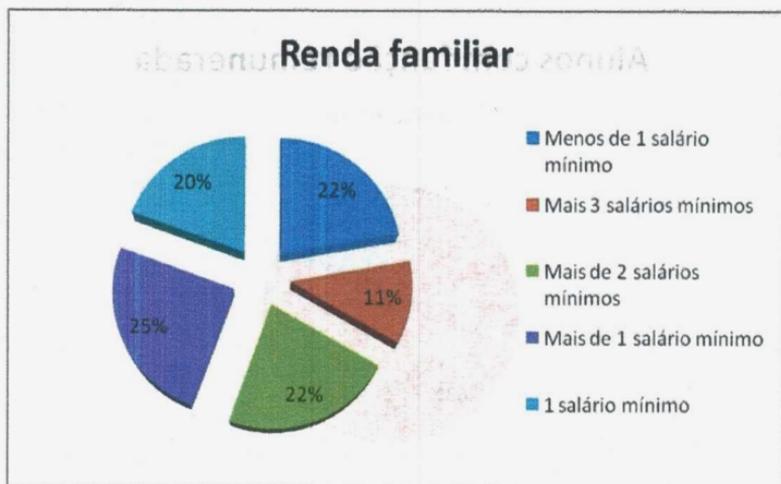


Figura 02: Representação quantitativa de alunos quanto a renda familiar.

Os dados acima descritos revelam que 25% dos alunos afirmaram que a renda familiar é mais de um salário mínimo, 22% com menos de um salário. Sendo que 41% afirmaram que a origem da renda advém do trabalho registrado, 28% têm como fonte de renda o trabalho autônomo e 17% dos alunos exercem alguma função remunerada. Esses resultados indicam que os alunos pertencem a famílias de baixa renda.

Em relação ao número de alunos que exercem alguma atividade remunerada verificou-se o seguinte resultado mostrado na figura 03.

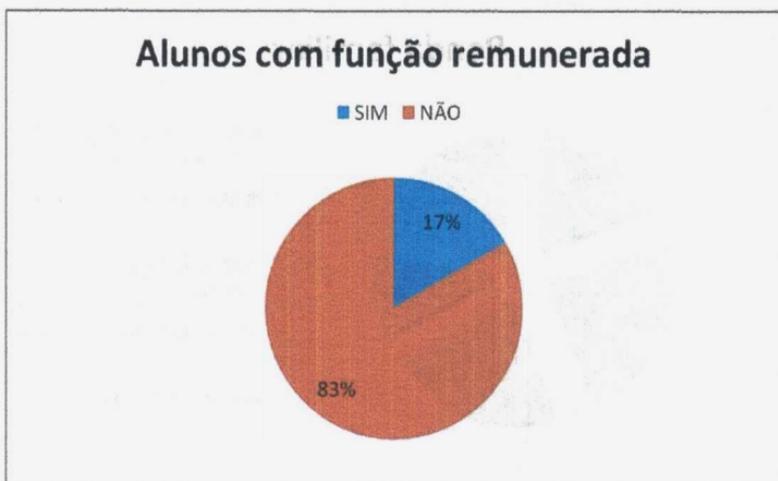


Figura 03: Representação quantitativa do número de alunos que desempenham função remunerada.

Fischer (2005) analisando os dados do Instituto de Cidadania “Perfil da Juventude brasileira”, de 2003, constatou que os desejos não realizados de jovens brasileiros entre 15 a 24 anos, quanto a lazer e entretenimento, têm como motivo, sobretudo devido às dificuldades financeiras, pois estes não têm dinheiro para frequentarem cinema, teatros, entre outros. Dessa forma segundo Fischer (2005) a televisão desempenha um papel importante no que se refere às opções de lazer, pois é o meio mais acessível, levando em consideração os baixos custos e grande variedade da programação que inclui filmes, shows, desenhos, programas esportivos, programas humorísticos. Nesse sentido, concorda-se com a argumentação de Fischer (2005) de que os altos custos e até mesmo as poucas opções de lazer e cultura como no caso da cidade de Cuité, acaba contribuindo ou até mesmo condicionando os alunos a recorrerem a televisão como meio de lazer e entretenimento. Isso também

explique a constatação feita por Silva (2010) nas investigações feitas em escolas da rede pública de ensino, nestas a autora constatou que cerca de 86% dos alunos investigados apontam a televisão como o lazer favorito.

3.1 Tempo Destinado Diariamente pelos Alunos ao Consumo Televisivo e para as Atividades Escolares.

Quando se questionou o tempo que os alunos assistiam televisão durante o dia a maioria afirmou que permanece mais de 3 horas diariamente (34%), sendo que cerca de 26% afirmaram que passam entre 2 a 3 horas e 19% entre 1 a 2 horas (Figura 04).

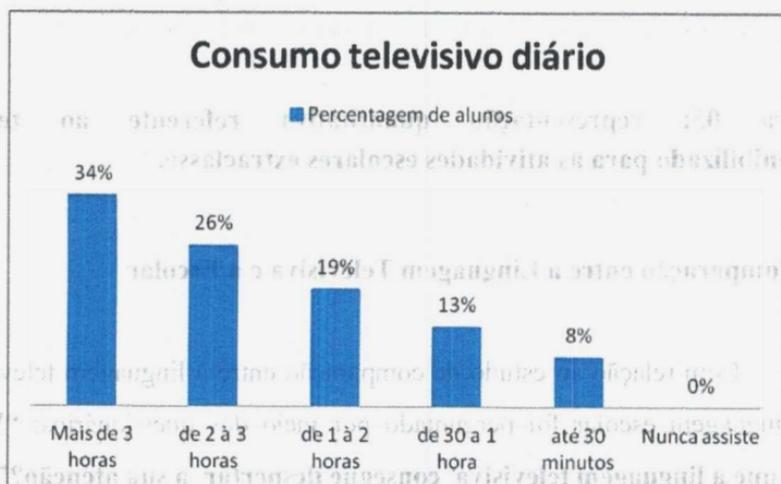


Figura 04: Representação quantitativa referente ao consumo televisivo.

Em relação ao tempo disponibilizado para as atividades escolares diárias foi observado que (40%) dos alunos dedicam aproximadamente 30 minutos a 1 hora diariamente (Figura 05).



Figura 05: representação quantitativa referente ao tempo disponibilizado para as atividades escolares extraclasse.

3.2 Comparação entre a Linguagem Televisiva e a Escolar

Com relação ao estudo de comparação entre a linguagem televisiva e a linguagem escolar foi perguntado por meio dos questionários: **“Você acha que a linguagem televisiva consegue despertar a sua atenção?”**

Após a análise foi constatado que 97,22% dos alunos afirmaram que sim, apresentando os seguintes depoimentos:

“Porque além do entretenimento, a televisão não passa só coisas sem usos, proporcionam também a construção social do ser” (Aluno A).

“Porque inova os assuntos quebrando mais a tensão de teoria, só em leitura é mais cansativo” (Aluno B).

“Porque usa uma linguagem mais jovem e apresenta coisas mais interessantes de uma forma mais despojada e também nos liga a realidade mostrando algumas coisas parecidas com a realidade.” (Aluno C).

“a televisão é atrativa: ela é atrativa, e procura nos atrair de todas as formas com coisas que gostamos sem nos cobrar nada.” (Aluno D).

Pode-se observar a presença de um elemento comum: os jovens, em sua maioria, consideram a linguagem televisiva interessante, sendo alegado que esta usa ou vincula na sua programação conteúdos que se aproximam da realidade que eles vivenciam, através de uma linguagem mais informal, dessa forma ficando implícito que a televisão atua como um meio de informação e aprendizagem.

Estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos por Belloni (2009), pois ela afirma que a opinião majoritária da maioria dos jovens sobre a televisão é que esta funciona como um meio de informação e aprendizagem. Cabe lembrar que essa identificação acontece por que a TV utiliza a reprodução do social, passando a ditar padrões que age como um mecanismo de controle. De acordo ainda com Belloni (2009) para isso se faz necessário a transmissão de uma cultura, que passa a ditar as representações e as normas coletivas (estruturas simbólicas) que são apresentados aos jovens por meio de imagens e modelos idealizados. Dessa forma compreende-se que

os jovens se identificam com a linguagem televisiva, pois está evidenciando o saber acumulado, informando sobre a atualidade e também criando padrões e normas sociais, que são cristalizados pelos veículos de comunicação, estas que na sua maioria têm como objetivo atender aos interesses da industrial cultural.

Outra pergunta requisitada foi: **“Em sua opinião, a linguagem usada pela televisão é mais atrativa do que a linguagem utilizada pelos professores nas aulas expositivas?”**

Cerca de 88,9% dos entrevistados afirmaram que sim, apresentando os seguintes depoimentos:

“Por que as aulas às vezes se torna chata os professores falam muita coisa e na TV é muito mais interativa” (Aluno E).

“Porque a linguagem televisiva explica mais o nosso dia a dia o que acontece de uma maneira simples e explicativa” (Aluno F).

“Pois na televisão há imagens que são mais interessantes do que os professores explicando direto sem os alunos entenderem nada”. (Aluno G)

“Pois na TV tem alegria e os professores só fazem ler e explicar livros”. (Aluno H)

“porque sempre mostra as coisas que queremos ouvir e facilita a aprendizagem, às vezes” (Aluno I).

As respostas obtidas coincidem com as idéias defendidas por Vidigueira (2007) apud Zamponi (2002), onde afirma que a televisão é hoje em dia uma ferramenta educativa não formal pelos conteúdos que aborda e transmite, Weiss (2011) comunga desse pensamento e diz que “a televisão apresenta com eficácia de comunicação em função de sua capacidade de articulação, de superposição e de combinações diferentes (imagens, falas, músicas e escrita”). Dessa forma verifica-se que os jovens consideram a televisão como um meio de informação mais eficaz do que a escola, pois de acordo com os mesmos esta utiliza uma linguagem que se aproxima mais do cotidiano, recorrendo às imagens e aos recursos tecnológicos.

Outra questão se refere ao processo metodológico: **“Você está satisfeito na maneira de como os conteúdos são trabalhados em sala de aula?”**

Após a análise dos dados constatou-se que 65% dos alunos não estão satisfeitos, apresentando os seguintes depoimentos:

“Eles podiam mudar a forma de ensinar, falando a nossa linguagem, e também não falar tanto, mostrar, vídeos”. (Aluno O)

“Acho que os professores deveriam usar uma linguagem como a da TV, por exemplo, algo que chame mais ainda a atenção dos alunos” (Aluno P).

“Não escrever tanto no quadro porque é muito cansativo, trabalhar, mais com seminários, slides e outras coisas bem legais que eu sei que tem” (Aluno Q).

“Em minha opinião as aulas , só com o quadro e o giz não despertam a atenção dos alunos” (Aluno R).

“As aulas deveriam ser mais interessante quando vamos para a sala de Multimídia e o filme que trata daquele assunto que o professor esta trabalhando” (Aluno S).

“deveria ser trabalhado de outra forma como: menos deveres e também menos tarefas, por que é muita coisa para estudar assim dava para fazer os deveres e estudar melhor” (Aluno T).

Belloni (2009) diz que “a escola vem perdendo a sua função de transmissão de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento”. Nesse sentido, entende-se que essa instituição enfrenta vários problemas, como por exemplo, no tocante a formação dos professores, fato que se revela na metodologia de ensino que não corresponde muitas vezes à realidade exigida por esta sociedade em fase de transição, aonde as tecnologias vêm ganhado cada vez mais espaço.

4. Considerações Finais

Em suma, o estudo realizado sugere que a televisão através dos seus mecanismos consegue ser mais atrativa do que a linguagem usada pelos meios educacionais.

Nesse sentido, compreende-se que a televisão através da utilização de cores, imagens, sons e de uma linguagem de conteúdos que se aproximam

do cotidiano dos alunos acaba assumindo um papel de educadora não formal, sendo seu poder de atuação no processo de formação bastante eficaz. A escola precisa estar atenta ao uso desta tecnologia como mais uma ferramenta para contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos.

Os educandos sentem a necessidade de uma intervenção mais dinâmica no processo metodológico, que possam “seduzi-los” a aprender, estratégias didáticas interativas e que possam sentir prazer naquilo que estão aprendendo e que desejam internalizar. Surge então um novo desafio para o professor do século XXI movido por essa sociedade efêmera tecnologicamente e trazendo fortemente para o contexto escolar dos educandos e educadores uma nova forma de pensar e agir.

5. Referências

AQUINO, M. de A. **Metamorfoses da cultura: do impresso ao digital, criando novos formatos e papéis em ambientes de informação.** Ci. Inf., Brasília, v. 33, n. 2, p. 7-14, maio/ago. 2004.

BELLONNI, M. L. **O que é mídia-educação.** - 3. ed. Rev. - Campinas, SP: Autores associados, 2009.

BRAGA, M. M. De M. **Saga da Pequena Sereia: os Estudos Culturais “no Maravilhoso Mundo da Disney”.** Humanidades em Foco. Revista de Ciência, Educação e Cultura. - Ano 2 - Nº 4 - Out/Nov/Dez de 2004.

FISCHER, R. M. B. **Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 11/07/2011.

_____. **Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem**. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 26, p. 17-38, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 2000.

LUCK, H. **Perspectiva da Gestão Escola e Implicações quanto à formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, V. 17, nº 72, p: 11-23, fev./ jun. 2000.

MOREIRA, A. S. **Cultura midiática e educação infantil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1203-1235, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 02/08/2011.

SCHMIDT, S. **Em pauta: a aliança mídia e educação**. Unirevista - Vol. 1, nº 3, julho 2006.

SILVA, V. M., BASSO, B., ISER, et al. **A Mídia No Processo Educacional. A presença de produtos midiáticos em práticas educativas transdisciplinares nas escolas de Cruz Alta**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XI Congresso de

Ciências da Comunicação na Região Sul – Novo Hamburgo – RS 17 a 19 de maio de 2010.

VIDIGUEIRA, V. C. R. A influência da televisão no desenvolvimento sócio emocional dos adolescentes. 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/>> Acesso em 23/08/2011.

ESTUDO SOBRE O PLANO DE CARGOS, CARREIRA, REMUNERAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SOSSEGO – PB

José Franscidavid Barbosa Belmino¹
Lauro Pires Xavier Neto²

1 INTRODUÇÃO

O município de Sossego encontra-se situado geograficamente no Nordeste Brasileiro, Estado da Paraíba, Mesorregião do Agreste Paraibano e Microrregião Curimataú Ocidental, a 240 km da capital do Estado, João Pessoa. Ele possui uma área de 154,75 km². A sede administrativa do município fica situada nas coordenadas geográficas 6°45'58'' de latitude Sul e 36° 17'47'' de longitude Oeste, com uma altitude de 600 metros. No bioma Caatinga, esse município limita-se ao Norte com Cuité, ao Sul com Pedra Lavrada, Cubatí e Barra de Santa Rosa. Ao Leste limita-se com Barra de Santa Rosa e ao Oeste com os municípios de Baraúna e Pedra Lavrada (UFCG, 2005).

¹ Especialista em Educação e Biólogo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Delmiro Ferreira (EMEFMDF) – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sossego – PB. E-mail: franscidavid@hotmail.com.

² Professor, Centro de Educação e Saúde (CES) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: lauropxn@ufcg.edu.br.

Segundo a Universidade Federal de Campina Grande (*op.cit.*), foi a partir de 1850, com alargamento do cultivo do algodão e a abertura de estradas, a dinamização do comércio e intensificação da povoação regional, que aparece a localidade avocada Sossego, no fim do século XIX, a beirada do Riacho da Telha, córrego este que transpunha o caminho de ligação entre o Brejo e Conceição do Azevedo, hoje Jardim do Seridó, passando por Pedra Lavrada. É nesse contexto que Sossego se edificou a partir da Fazenda Sossego de propriedade do capitão Pedro José de Maria, popular Pedro Grande, adquirida, em 1870, do senhor Euzébio Dias. As terras dessa fazenda faziam parte da Data Riachão de n.º 296, requerida em 1742 pelo mestre de campo Mathias Soares Taveira.

Quanto a formação político-administrativa, de acordo com o IBGE (2011a), esse povoado foi elevado à categoria de distrito, criado com a denominação de Sossego, pela Lei Estadual n.º 2.649, de 20 de Dezembro de 1961, subordinado ao município de Cuité – PB. A divisão territorial é datada de 31 de Dezembro de 1963, o distrito de Sossego figurando no município de Cuité.

Em 29 de Abril de 1994, esse distrito foi elevado à categoria de município com a denominação de Sossego, pela Lei Estadual n.º 5.901, sancionada pelo então governador do Estado da Paraíba, Cícero de Lucena Filho (PMDB) e assim permanecendo em divisão territorial até a data de 01 Junho de 1995, quando o povo foi às urnas em plebiscito para votar contra ou a favor da definitiva emancipalidade e desmembramento de Cuité – PB (IBGE, *op.cit.*).

Em três de Outubro de 1996 é eleito, por voto direto, o prefeito Joaquim Pereira de Moraes (PFL) e os vereadores Milanês Oliveira da Silva,

Juvenal Faustino de Oliveira, Inácio Ferreira da Silva, Antônio de Souto Costa, Auta Maria Andrade de Souza, Pedro Ferreira dos Santos, Josenildo Medeiros de Oliveira, Josué da Silva Bezerra, Gisélío Antunes Ferreira e Marcos Antônio Almeida de Oliveira, para compor o poder legislativo. No dia 01 de Janeiro de 1997 o local do antigo distrito de Sossego é constituído sede do novo município instalado, quando são empossados o primeiro gestor e os primeiros legisladores da Câmara Municipal de Vereadores e assim permanecendo em divisão territorial até a presente data.

Para o IBGE, o referido município possuía em 2010, um total de 3.169 habitantes distribuídos em uma área de 154,747 Km² e densidade demográfica de 20,48 Hab./Km². Segundo estimativas, a população residente com data de referência 1º de Julho de 2011 será de 3.213. Sossego – PB possui um eleitorado composto de 2.332 votantes. No que se refere à educação, há um total de 11 estabelecimentos de ensino e 1.976 das pessoas residentes no município são alfabetizadas. (IBGE, 2011b).

É no âmbito da educação que direcionamos a nossa pesquisa, pois surge a necessidade de compreender e evidenciar o que dispõe o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério público municipal de Sossego – PB e resolver a seguinte problemática: Há inconstitucionalidade no PCCR do magistério público municipal de Sossego, tornando-o, assim, objeto do presente trabalho.

Essa pesquisa apresenta uma essência multidisciplinar, proporcionando referências científicas, econômicas, sociais e institucionais. Ela permitiu analisar e compreender as disposições do documento que orienta a educação no município de Sossego – PB.

Portanto, esta investigação poderá contribuir social, educacional e historicamente para compreensão do PCCR da educação do município supracitado. Poderá ainda prover novos conhecimentos de como a gestão de recursos públicos pode contribuir na transformação social por vias da educação, permitindo que, gestores, legisladores, agentes políticos e sociais tomadores de decisão no campo educacional possam ter maior responsabilidade social nos aspectos legais, gerenciais para valorização dos profissionais da educação.

Para este estudo foi usada a metodologia que melhor se aplica a pesquisa nas ciências sociais. Assim sendo, esta pesquisa teve uma abordagem metodológica predominantemente qualitativa de estilo descritivo e explicativo, uma vez que estuda, analisa, registra e interpreta o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) a luz de referências científicas apanhadas na pesquisa bibliográfica. (GIL, 2002).

A pesquisa que resultou no presente trabalho foi realizada no perpassar do período de Janeiro a Novembro de 2011.

Quanto aos procedimentos técnicos, inicialmente, fez-se um levantamento bibliográfico e documental, constituído de livros, códigos, leis, artigos e materiais disponibilizados na internet acerca de Planos de Cargos, Carreiras e Remunerações (PCCRs) dos profissionais em educação.

No trabalho de campo foi efetuada catalogação de leis municipais e federais que rezam sobre a educação, disponibilizadas virtualmente e *in situ*. Além disso, foram realizadas entrevistas informais com o atual secretário de educação e cultura do município e educadores para colher informações sobre o PCCR do magistério municipal.

Também estão inclusos como fontes desta investigação os órgãos gestores e fiscalizadores: Prefeitura Municipal de Sossego (PMS), Secretaria Municipal de Administração, Finanças e Educação e Cultura, Câmara Municipal de Vereadores e o Conselho Municipal do FUNDEB, no intento de apanhar informações sobre a legislação da educação, como também procurar nos acervos documentos e referências bibliográficas específicas para embasamento e fundamentação teórica acerca do tema e objeto de pesquisa.

Os dados coletados foram posteriormente selecionados, categorizados, analisados e interpretados. Depois de sistematizados, esses dados resultantes da pesquisa foram submetidos a exames, interpretação e discussão, com base e referência na literatura especializada proveniente da pesquisa bibliográfica elaborada.

Para o levantamento e coletas dos dados, foram selecionados instrumentos adequados que preenchem requisitos de validade, confiabilidade e precisão. Como os dados desta pesquisa eram de caráter qualitativo foram utilizados os seguintes instrumentos: observação direta e catalogação de documentos escritos disponíveis, tanto no banco de dados da web, quanto em bancos de dados e acervos das instituições públicas municipais de Sossego – PB.

2 OS PLANOS DE CARGOS, CARREIRA, REMUNERAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Devemos ter inculcado que as carreiras dos profissionais da educação básica são regidas por estatutos e/ou planos de carreira elaborados

pelos interessados dos entes federados, em respeito à federalização do Estado brasileiro. Contudo, existem aprovado pelo Congresso Nacional, diretrizes nacionais para as carreiras dos profissionais da educação, com vistas a homogeneizar a regulamentação profissional.

Inicialmente, no contexto histórico e social do sistema de educação brasileiro, mais especificamente no campo das políticas educacionais, a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação, ininterruptamente permaneceram de certa forma, presentes na pauta de discussão (CONAE, 2010).

No que alude à valorização dos profissionais da educação a CONAE (2010, p. 59) afirma que,

mas, possivelmente, em nenhum outro momento histórico tenha merecido tamanha ênfase, por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais, como nas últimas décadas, reconhecendo o protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional. (CONAE 2010, p. 59).

A ausência de remuneração apropriada para profissionais da educação é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo transcurrir de sua história. (PINTO, 2009).

Para se versar sobre remuneração dos trabalhadores da educação é preciso fazer uma viagem na História do Brasil e citar que, no período imperial, foi sancionada uma lei, talvez primeira na história do país a versar sobre o tema, que fixa, em seu o Art. 3º da Lei de 15 de Outubro de 1827, o valor da remuneração salarial do professor. Daí também está a escolha desta data para comemoração do Dia do Professor. De acordo com Martins (2011),

a remuneração dos professores é, historicamente, o grande gargalo da política educacional [...]. O grande mérito do Imperador, ao outorgar a Lei de 15 de Outubro de 1827, foi o de não se descuidar, pelo menos, formalmente, dos salários dos professores. [...]. O economista Antônio Luiz Monteiro Coelho da Costa, especialista em cotação de moedas, atendendo minha solicitação, por e-mail, fez a conversão dos réis, de 1827, em reais de 2001 (discutíveis): estima Luiz Monteiro que 200\$000 equivalem a aproximadamente R\$ 8.800,00 (isto é, a um salário mensal de R\$ 680, considerando o 13º) e 500\$000 a aproximadamente R\$ 22.000(R\$ 1.700, por mês).

Entendendo a remuneração adequada para os professores como um dos grandes entraves a ser resolvidos na educação do Brasil, pode-se dizer que

muito embora a primeira lei geral de educação no País, aprovada em 15 de Outubro de 1827, dedicasse sete de um total de 17 artigos aos professores, definindo inclusive o valor de seus vencimentos, foram necessários 121 anos para que se criasse, no Brasil, um piso salarial para os profissionais do magistério, com aprovação da Lei n.º 11.738, de 2008. E, o que é mais grave, antes mesmo de entrar em vigor, esta lei, por decisão do Supremo Tribunal Federal, já teve suspensão, em caráter liminar, a vigência dos preceitos fundamentais, em particular o § 4º do seu art. 2º, o qual determina que na jornada de trabalho observar-se-á o limite máximo de 2/3 da carga horária para que o desempenho de atividades de interação com os educandos, a chamada hora-atividade. (PINTO, 2007, p. 51).

Ainda, no que se refere à remuneração dos profissionais do magistério público, em data não muito retroativa, 16 de Julho de 2008 foi sancionada a Lei n.º 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando a disposição constitucional (alínea 'e' do Inciso III do Caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

Ainda no que tange a remuneração dos trabalhadores em educação, deve-se citar que, de acordo com o Art. 2º da Lei n.º 11.738, de 16 de Julho

de 2008, o Piso Salarial Profissional Nacional ficou estabelecido em R\$ 950,00 reais para os profissionais do magistério que tenham formação mínima de nível médio, na modalidade normal e que tenham carga horária de até, no máximo, 40 horas semanais. É pertinente destacar que essa mesma lei prevê que o valor do piso seja reajustado anualmente, sempre no mês de Janeiro, de acordo com o mesmo percentual de aumento do valor mínimo nacional por aluno/ano do FUNDEB (BRASIL, 2008). Esse piso a ser atualizado em Janeiro de 2009, correspondeu a mais ou menos R\$ 1.128,00 reais/mês, isto é, praticamente o “piso” de 1827. (PINTO, 2009). Dessa forma a remuneração salarial do educador, em termos financeiros, não evoluiu em mais de um século.

Seguindo neste contexto, a implantação do piso pelos estados e municípios começou em 2009 e deveria ser concluída até 2010, o que ainda não aconteceu em todas as esferas do território nacional. Talvez isso não tenha acontecido pelo fato de um grupo de gestores ter boicotado, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), impetrada no Supremo Tribunal Federal (STF) pelos governadores do Rio Grande do Sul, Yeda Crusius; de Santa Catarina, Luiz Henrique da Silveira; do Paraná, Roberto Requião; do Mato Grosso do Sul, André Puccinelli; e do Ceará, Cid Gomes; com o apoio de José Serra (SP), Aécio Neves (MG), Marcelo Miranda (TO), José Anchieta (RR) e José Roberto Arruda (DF), e também seguida por muitos gestores municipais de todo o Brasil, desfazendo este próspero intento de estabelecimento de um Piso Salarial Profissional Nacional para o magistério público, constituído pela Lei n.º 11.738, em regulamentação ao Art. 60, inciso III “e” do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal (ADCT/CF), ao ser aprovado unanimemente pelo

Congresso Nacional, contraindo todas as peculiares de um acordo pelo início da valorização dos profissionais do magistério.

Entretanto, em acórdão, de 24 de Agosto de 2001, o STF, após analisar e votar a ADI n.º 4.167 decide por constitucionalidade o Piso Salarial Profissional dos professores da educação básica, estabelecido pelo Governo Federal através da Lei n.º 11.738.

Ao se referir à remuneração dos profissionais do magistério, Almeida (2009, p. 100) afirma que “nesta matéria, a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 2009, trouxe a tona um debate histórico, que é o cumprimento da aplicação mínima constitucional dos recursos da educação, quando estabeleceu a combinação entre a Lei do Piso, a Lei do FUNDEB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Constituição”.

No que se refere à elaboração e implantação dos Planos de Carreiras e Remuneração (PCCRs) do magistério cabe afirmar que concomitante à implantação do FUNDEF, pela mesma lei que cria o fundo, ficou obrigado aos entes federados criar também seus PCCRs. É nesse sentido que Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n.º 03, de 08 de Outubro de 1997, fixou as diretrizes para elaboração dos novos planos de carreira e de remuneração do magistério dos estados, do distrito federal e dos municípios.

Nesse período, seria responsabilidade dos gestores a análise da estrutura dos planos de carreira existentes para adequá-los ao piso nacional, ou ainda criar o plano, nos casos em que este ainda não exista.

Porém, diante da conjuntura imposta pela Lei n.º 11.738 que fixou prazo até 31 de Dezembro de 2009 para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adequassem ou formulassem seus planos de carreira

à luz da legislação federal. O CNE assumiu a prerrogativa de orientar esse trabalho, emanando uma nova resolução sobre as diretrizes de carreira que revogou a Resolução CNE/CEB n.º 03/1997, a qual se pautava na Lei n.º 9.424/96 (FUNDEF).

Na condição de órgão orientador das políticas pedagógicas, o CNE também agregou, ao debate da carreira, outros elementos que se coadunam com os princípios do Art. 206 da CF/88 e do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT/CF), e com comandos previstos na LDB e na Lei do FUNDEB, amplamente ignorados pela maioria dos gestores, mas que são indispensáveis à valorização dos profissionais e à qualidade da educação.

Nesse sentido, o Art. 4º da Resolução n.º 02/2009 do CEB/CNE enumera os princípios dessa visão educacional a que os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) devem observar. Neste contexto, essa nova orientação do CNE, está definida na Resolução CNE/CEB n.º 02/2009 e no Parecer CNE/CEB n.º 09/2009.

A partir dos fundamentos da Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, que instituiu o FUNDEB junto com vários outros dispositivos, especialmente os incorporados ao Artigo 206 da CF/88 (Incisos V, VIII e parágrafo único), a valorização dos profissionais da educação tem assumido *status* de política estruturante para a qualidade da educação, ao lado do financiamento, da gestão democrática e da avaliação institucional.

Portanto, nesta nova conjuntura da educação no Brasil, causada pela Lei n.º 11.494 (Lei do FUNDEB) e a Lei n.º 11.738 (Lei do Piso), o CNE viu-se na incumbência de substituir a Resolução CNE/CEB n.º 03/1997, em razão dessa se voltar à normatização da Lei n.º 9.424 (FUNDEF), que teve

quase todos os seus artigos revogados pela Lei do FUNDEB, e pelo fato da mesma encontrar-se dissonante com os princípios do atual arcabouço educacional.

Em conformidade com o Art. 6º da Lei do Piso, o CNE dimanou as novas diretrizes nacionais para a carreira dos profissionais do magistério. A normativa está promulgada na Resolução CNE/CEB n.º 02/2009 e no Parecer CNE/CEB n.º 09/2009, que organizam diretrizes para a adaptação ou formulação dos PCCRs para o magistério público da educação básica ao piso nacional para os professores, até 31 de Dezembro de 2009.

Na Resolução n.º 03, de 08 de Outubro de 1997, a CEB/CNE, em seu Art. 7º, e inciso III, reza que “a remuneração média mensal dos docentes será equivalente ao custo médio aluno/ano, para uma função de 20 (vinte) horas de aula e 05 (cinco) horas de atividades, para uma relação média de 25 alunos por professor, no sistema de ensino”.

3 O PLANO DE CARGOS, CARREIRA, REMUNERAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SOSSEGO – PB

3.1 O PLANO

O Plano de Cargos, Carreira, Remuneração (PCCR) dos profissionais do magistério é um documento de lei que dispõe sobre a organização da classe trabalhadora em educação. No município de Sossego – PB, tal plano só foi aprovado em 28 de Dezembro de 2009, por meio da Lei

Municipal n.º 131/2009, regulamentado a profissão da categoria no âmbito municipal, para atender a uma exigência legal, sendo, portanto, aprovado já no fim do prazo estabelecido pelo Governo Federal, sujeito a penalidades, caso não o fosse.

Portanto, a esse respeito, a Lei n.º 11.738, de 16 de Julho de 2008, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, reza em seu Art. 6º que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios necessitarão preparar ou ajustar seus planos de carreira e remuneração do magistério até 31 de Dezembro de 2009, tendo em vista a implementação do piso salarial para profissionais do magistério público da educação básica, segundo disposto no parágrafo único do Art. 206 da Constituição Federal. Justamente, é o que acontece no município de Sossego – PB, com algumas ressalvas, tais como: deixou para elaborar o plano em última data do prazo estipulado por lei federal e não obedece ao princípio da constitucionalidade, como discutiremos a seguir quando tratarmos da implantação do piso salarial que não ocorreu. E ainda a LM n.º 131/2009 que cria o PCCR não leva em consideração as Leis Municipais n.º 035 de 30 de Junho de 1998 e n.º 036 de 30 de Junho de 1998, que dispõe sobre o plano de carreira do magistério público municipal e estabelece o respectivo plano de pagamentos, revogando-as, devendo apenas adequá-las.

3.2 OS PROFISSIONAIS

O PCCR do magistério do município de Sossego – PB define por lei como profissionais em educação municipal os “*servidores do magistério municipal*” e entende por “*grupo magistério*”, todo integrante do quadro

funcional, que exerça atividade inerente à educação, ensino, administração, orientação, supervisão e planejamento”.

O plano não deixa certo quem são os servidores do magistério municipal e/ou grupo magistério, mas de forma opaca entende-se que são dois grupos: professores e especialista em educação. O “*professor*” é entendido como um profissional em educação com habilitação específica para o exercício da docência na educação básica. Já o *especialista em educação*, de acordo com o documento de lei, é todo servidor que dirija, supervisione, inspecione, oriente, planeje, assessore, coordene e avalie as ações pedagógicas. Para efeito da mesma lei, os profissionais em educação do município de Sossego – PB estão organizados em cargos, classes (com seriação), nível, carreira e função.

3.3 OS CARGOS

O PCCR, para efeito de lei, considera *cargo* “o conjunto de atribuições, deveres e responsabilidades, delegadas por lei a cada servidor, com denominação própria e retribuição financeira”.

No Art. 5º do PCCR da educação municipal de Sossego – PB está disposto que “o quadro de pessoal efetivo de profissionais da educação desdobrar-se-á nos seguintes cargos: *professor de educação básica, supervisor escolar e orientador educacional*”.

3.4 A CARREIRA

Quanto à carreira dos profissionais em educação da rede municipal de Sossego – PB, o plano reza que *carreira* é “conjunto de classes da mesma natureza de trabalho e de referências, escalonado segundo critérios estabelecidos em lei”.

De acordo com o documento, a organização da carreira dos profissionais em educação da rede municipal de Sossego – PB dar-se-á em três carreiras possíveis de se seguir: professor de educação básica, supervisor escolar e orientador educacional. Para ingressar numa dessas carreiras é necessário qualificação mínima e específica em ensino médio, curso superior em Pedagogia e/ou uma licenciatura específica. Aqui, portanto, é preciso fazer-se algumas observações com base na legislação em vigor. Pois esse plano não deveria prever o ingresso na carreira docente de profissionais com nível médio de formação. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) para a vigência de 2001 a 2010, aprovado pela Lei n.º 10.172, de 2001, defende que até 2010 todos os professores da rede pública de ensino sejam formados em nível superior. Haja vista que tal plano foi aprovado na virada do ano de 2009/2010, não precisaria fazer tal juízo, pois sendo assim, ele permite a entrada de educadores na carreira docente da rede municipal de ensino sem a devida formação/qualificação. Daí o afirmar da caduquice do plano.

Ainda quanto à carreira nota-se que o PCCR prevê a admissão de profissionais docentes para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental com nível médio de formação, sendo, portanto incongruente com relação à Lei do PNE qual estabelece que até 2010 todos os profissionais da área de

educação tenha habilitação em nível superior na área de Pedagogia, para poder ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental e/ou exercer o cargo de orientador e supervisor escolar. O PNE ainda estabelece que os professores tenham licenciatura nas áreas que fazem os componentes curriculares das escolas para poderem administrar aulas nos anos finais do ensino fundamental e/ou nas séries do ensino médio.

O profissional que segue a *carreira de professor* da educação básica se enquadra em 03 (três) classes: PEB A I, PEB A II e PEB A III. O Professor da Educação Básica (PEB) A I é o docente dos anos iniciais do ensino fundamental com formação de ensino médio. Já o Professor da Educação Básica (PEB) A II é aquele professor dos anos iniciais do ensino fundamental com formação em curso superior em Pedagogia. Já o Professor da Educação Básica (PEB) A III é o educador dos anos finais do ensino fundamental com formação em curso superior com habilitação específica.

Entretanto cada classe se desdobra em 06 (seis) níveis horizontais, com ascensão de um nível para outro a cada 05 (cinco) anos de serviços prestados: nível I, II, III, IV, V e VI.

O profissional que segue a *carreira de supervisor escolar e/ou orientador educacional* será disciplinado por decreto municipal e terá 06 (seis) níveis horizontais para ascensão. Para ascender de um nível para outro será necessário transcorrer 05 (cinco) anos. Para tal carreira será necessário curso superior na área educacional, mas especificamente em Pedagogia.

3.5 A REMUNERAÇÃO

Quanto à remuneração dos profissionais em educação do município de Sossego – PB, o PCCR estabelece que a remuneração inicial seja de R\$ 750,00 reais para o professor com ensino médio, R\$ 800,00 reais para os educadores com ensino superior e R\$ 900,00 reais para supervisor escolar e orientador educacional. De acordo com o exposto acima, o plano apresenta inconstitucionalidade, ferindo, portanto, o princípio da constitucionalidade, pois nenhuma lei municipal e/ou estadual poderá ferir uma lei federal. Neste caso, o PCCR de Sossego – PB ainda não se adequou a Lei n.º 11.738, de 16 de Julho de 2008, lei esta que regulamenta e institui Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Neste sentido, Pinto (2009, p. 54) afirma que “pelos valores apresentados, percebe-se quão pouco valorizada, do ponto de vista da remuneração, é a carreira dos professores da educação básica”.

Apesar de caduco, esse plano apresenta um avanço quando diz que a jornada básica de trabalho dos professores seja de 25 horas semanais, sendo 20 horas de docência efetiva em sala de aula e 05 horas para preparação de atividades pedagógicas. Mas neste mesmo contexto, pode-se observar que a CEB/CNE na Resolução n.º 03, de 1997, ao estabelecer as diretrizes nacionais para a carreira dos profissionais do magistério, com base na Lei n.º 9.424/1996 (Lei do FUNDEF), já prevê carga horária semelhante à conjeturada para o educador de Sossego – PB.

3.6 A VALORIZAÇÃO

No que se refere à valorização dos profissionais em educação da rede municipal de ensino de Sossego – PB, o plano reza que será assegurada a garantia de ingresso na carreira por concurso público, aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico e remunerado, piso salarial inerente à classe e condições dignas de trabalho.

Além disso, o plano ainda prevê como forma de valorização do profissional em educação a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação e outras atividades essenciais à docências, denominadas de horas-atividades, acesso a bolsa e/ou ajuda de custo destinado a cursos e estágios de atualização profissional, aperfeiçoamento e especialização, respeito à pluralidade de ideias, as diferenças culturais, étnicas e religiosas, as concepções pedagógicas e didáticas administrativas, como disposto no Art. 10, Incisos I, II, III, IV e V e Art. 11 da LM n.º 131/2009, lei que cria o PCCR do magistério público municipal.

Entretanto, quando o plano prevê o piso salarial profissional inerente à classe, ele é contraditório em relação ao Art. 32 da mesma lei que estabelece os vencimentos dos profissionais em educação abaixo do previsto por lei federal para o piso da categoria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante dos resultados obtidos, verificou-se que PCCR dos profissionais em educação de Sossego – PB encontra-se obsoleto e é

inconstitucional em diversos aspectos: não reza sobre as modalidades de licenças; não inclui os profissionais da educação infantil, como a creche e a pré-escola, com a devida valorização; não preconiza uma efetiva valorização dos profissionais da rede pública municipal de educação; o plano não prevê a implantação do Piso Profissional Salarial Nacional para os profissionais em educação da rede pública municipal.

Assim sendo, diante dos resultados obtidos ao analisar o PCCR do magistério do município supracitado, recomenda-se que haja uma urgente atualização e/ou reformulação para erradicar as inconstitucionalidades do plano. Portanto, propõe-se a elaboração de emenda parlamentar para constitucionalizá-lo no que diz respeito às modalidades de licenças; incluam os monitores de creche, buscando a valorização e designação desses profissionais; propicie efetiva e real valorização dos profissionais da educação da rede pública do município no que se refere à remuneração; implantação do Piso Salarial Profissional Nacional dos profissionais do magistério da rede pública do município de ensino de acordo com lei específica em vigor.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. Diretrizes nacionais para os planos de carreira, o PSPN e suas implicações. **Cadernos de Educação**, Brasília, n.º 21, 2ª ed., 1-161 p. Out. 2009. Disponível em: < <http://www.cnte.org.br> >, (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 02, de 28 de Maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: < http://www.undimemg.org.br/Arquivos/CNE/Resolucao_CNE_N%C2%B02_28_05_2009_pag.01.pdf >. Acesso em: 15 de Jul. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Promulgada em 05 de Outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de Dezembro de 2006.** Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 15 Jul. 2009.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: < <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/> >. Acesso em: Mai. 2011.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

>. Acesso em: 15 Jul. 2009.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf >. Acesso em: 15 Jul. 2009.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de Julho de 2008.** Regulamenta a Alínea “e” do Inciso III do Caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/11738.htm >. Acesso em: 15 Jul. 2009.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Acórdão n.º 4.167.** STF – DJ n.º 162/2011, Brasília: DF. Divulgação: 23 de Agosto; Publicação: 24 de Agosto. p 27-28, Ago. 2011.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. **Resolução n.º 02, de 28 de Maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei n.º 11.738, de 16 de Julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, §1º, e 67 da Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n.º 11.494, de 20 de Junho de 2007.

CNE/CEB. **Resolução n.º 03/1997**. Diretrizes nacionais para a carreira dos profissionais do magistério, com base na lei n.º 9.424/1996 (Lei do FUNDEF).

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento de Referência. 2010.

ESTADO DA PARAÍBA. Lei Estadual n.º 5.901, de 29 de Abril de 1994, cria o município de Sossego e determina outras providências. Publicado: **Diário oficial**, Quinta-feira, 03 de Maio de 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Histórico**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=251615#> > Acesso em: 05 de Out. de 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese das informações**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> > Acesso em: 05 de Out. de 2011.

MARTINS, V. **A Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em: <
<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>>. Acesso em: 12/10/2011.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.º 100 – Especial, p. 877-897, Out. 2007a. Disponível em <
<http://www.cedes.unicamp.br>>.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio a educação brasileira. In: **Revista Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFPRCE). v. 3, n.º 4, Jan./Jun. 2009, p. 51-67 (302) – Brasília: CNTE, 2007b – Semestral. ISSN 1982-131X.

SOSSEGO – PB. **Lei Municipal n.º 035/1998**. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Sossego, 30 de Junho de 1998.

SOSSEGO – PB. **Lei Municipal n.º 036/1998**. Dispõe sobre o Cargo de Carreira do Magistério Público Municipal, estabelece o respectivo plano de pagamentos e dá outras providências. Sossego, 30 de Junho de 1998.

SOSSEGO – PB. **Lei Municipal n.º 131/2009**. Dispõe sobre: o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal e dá outras providências. Sossego – PB, 28 de Dezembro de 2009.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Dossiê de
ambiência do município de Sossego. Campina Grande, 2005.**