



Programa
Desarrollo Profesional e Innovación Institucional
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Pedagogía
Universidad de Barcelona

**LAS ESCUELAS DE BARRIOS MARGINADOS:
CENTROS PARA EL CAMBIO**

-RESUMEN EN CASTELLANO-

Doctoranda

SILVIA MARIA FERREIRA MONTEIRO DE ANDRADE

Dirigida por la Dra. D^a Inmaculada Bordas Alsina

Barcelona, 20 julio de 2006

DEDICATÓRIA

Dedico este trabajo a un grupo de personas que ya no están conmigo y en especial a la memoria de mi padre y amigo, Silvio Monteiro, que en su preocupación de padre me motivó a seguir adelante en la realización de este trabajo; también a mi hermano João Luis a quién encuentro a faltar; a Maria Tereza y a Lucy que a lo largo de este trabajo donde he tenido momentos difíciles, me animaron y se mostraron orgullosas en mi empeño.

AGRADECIMENTOS

Es muy difícil expresar lo que siento en este momento. Pero de una forma sencilla, quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que confiaron en mí a lo largo del desarrollo de este trabajo.

Primeramente agradezco a mi familia, en especial a mi querida madre Ercília y a mis hermanos su cariño y sus ánimos a lo largo del desarrollo de mi trabajo. También mi agradecimiento a mi esposo Ledio, y a mis hijas Karina y Lidiane por el apoyo que me han manifestado durante el tiempo que he desarrollado este estudio. También doy las gracias a los profesionales de las escuelas Faustina da Luz Patrício y José Manoel Antunes, que me permitieron frecuentar su lugar de trabajo. Mi agradecimiento a Joyce Petrov, muy preocupada por la calidad de la enseñanza. Tatiana, fue también una persona que me ayudó en la realización de mi investigación.

Por último, le doy las gracias de todo corazón a Inmaculada Bordas, que con su saber y rápido razonamiento, ha sabido orientarme con paciencia durante todo este tiempo.

**INDICE
DEL
RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL**

INTRODUCCION Y CONTENIDO DE LA TESIS	9
INDICE DEL TRABAJO DE TESIS	13
PRIMERA PARTE: <i>La situación y el problema. Finalidad del estudio</i>	17
Capítulo 1. Descripción del problema y finalidad del estudio	19
1.1. Descripción del problema objeto del estudio	
1.2. Problemas de la investigación	
1.3. Planificación del estudio	
SEGUNDA PARTE: <i>Fundamentación teórica</i>	29
Capítulo 2. La educación hoy en el Brasil	31
2.1 Contexto	
2.2. Los conceptos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas brasileñas	
2.3. El profesor y la docencia: el trabajo en el aula	
Capítulo 3. Orígenes y evolución de la educación en Brasil. Influencia en la actualidad	39
Capítulo 4. La realidad educativa actual del Brasil como producto del pasado	41
Capítulo 5. Santa Catarina, núcleo del estudio	49
Capítulo 6. Las escuelas de barrios marginados	53
6.1. Concepto de escuela de barrio marginado y no marginado	
6.2. Los alumnos de las escuelas de barrios marginados	
6.3. Los profesores que trabajan en las escuelas de barrios marginados	
6.4. Las escuelas de barrios marginados y la exclusión	
TERCERA PARTE: <i>El estudio de campo</i>	63
Capítulo 7. La investigación	65
7.1. La investigación	
7.2. La Escuela Básica Manoel José Antunes	
7.3. La Escuela Básica Faustina da Luz Patrício	
7.4. Análisis de los resultados	
CUARTA PARTE: <i>Conclusiones</i>	77
Capítulo 8. Conclusiones	79
1. Conclusiones generales	
2. Conclusiones específicas	
QUINTA PARTE: <i>Estrategias didácticas: propuestas</i>	85
Capítulo 9. Las estrategias didácticas	87
1. Hablando de las estrategias didácticas para escuelas de barrios marginados	
2. La observación de las escuelas: dinámicas	
3. El Modelo: <i>Formarse para actuar</i>	
4. Planificación y presentación de un ejemplo de estrategia didáctica	
EPÍLOGO	99
BIBLIOGRAFÍA	105

**INTRODUCCIÓN Y CONTENIDO
DE LA TESIS.**

Trabajar con educación en Brasil es transitar por varios mundos. Uno, post-moderno, con escuelas equipadas, con un material pedagógico del alto nivel, con profesores que tienen una alta retribución y con estudiantes que llegan a la escuela en automóvil. En este nivel, el proceso de la enseñanza / aprendizaje se equipara al de los países ricos, quizá muchas veces ultrapasando en lujo. Es un mundo hermoso, eso admite el desarrollo completo del ser humano, en que los niños y las niñas encuentran todas las condiciones necesarias en la educación y en la construcción de su futuro. Es un mundo real en Brasil, privatizado, pero, paradójicamente, bien ayudado con dinero público, porque los barrios donde están situados esas escuelas reciben toda la infraestructura del Estado, desde la pavimentación de las calles, hasta la seguridad. Pero al mismo tiempo, es un mundo cerrado, bien protegido por sus pocos usuarios y desarrollado con dinero de todos. Es un mundo restrictivo, para una población brasileña menor del 5 % .

Otro estrato es el de las clases medias, todas ellas presionadas y en constante lucha para que no sean lanzadas a los niveles de pobreza. En este estrato, unos pocos, con el sacrificio de la familia, consiguen frecuentar las escuelas privadas. Con ello, pueden desarrollar las posibilidades de la ascensión social. Quien no puede entrar en la enseñanza privada, debe ir a la pública. No obstante esta decisión se toma con una visión negativa y desmotivadora. En ese mundo de clase media, los gobiernos (federal, público y municipal) invierten un poco de dinero público la escuela. Desde los gobiernos, la clase media es un sector importante de la población con respecto a la estabilidad del poder instituido y posee influencias fuertes en los procesos electorales. Es por ello que sus escuelas públicas, no en la cantidad ideal, realizan un proceso de la enseñanza / aprendizaje razonable con recursos disponibles para los estudiantes.

Pero hay un mundo náufrago, medieval, excluido, que recibe una atención baja de los poderes instituidos y de la sociedad. En él se incluyen no solamente los pobres, porque éstos, en Brasil, ya representan un cierto sector, sino también los mendigos. Están abandonados a “la suerte”, y viven para la ley de el más fuerte; del estado federal, para mantener su legitimidad, reciben las promesas de campañas electorales y un poco de asistencial social de la administración, sin cualquier fuerza del cambio estructural. En ese mundo también hay escuelas, son las escuelas de los barrios marginales. Las escuelas de estos barrios tiene un edificio con grandes carencias, con los baños obstruidos, los espejos rotos.....ningún control higiénico, y la violencia dentro del clima escolar. A sus aulas les falta el material didáctico y el clima positivo para aprender. Sus profesores mal pagados, están desmotivados y cansados por el pluriempleo que deben realizar. Pero... hay escuelas!

A partir de esta realidad fragmentada y actuando profesionalmente con los estratos sociales populares, nació en mí el deseo de crear mecanismos de intervención, no para suplir lo que es propio y debe realizar el Estado, pero sí con la finalidad de

conocer de forma concreta y precisa los problemas existentes en estos centros educativos de barrios marginados, (en particular de los primeros cursos de la educación primaria) y proponer, en base a los resultados, estrategias para facilitar la planificación del trabajo didáctico del profesorado y el desarrollo del mismo en las aulas. Por todas estas intenciones, este trabajo implica un estudio teórico de base de los elementos implicados y un estudio de investigación de campo a través del estudio de caso en dos escuelas de barrios marginados de Tubarão (Estado de Santa Catarina). El estudio es esencialmente cualitativo y las técnicas usadas para la obtención de los datos fueron la observación, el relato y la entrevista-conversación aplicadas de forma abierta.

Todo este estudio se presenta a continuación en los siguientes apartados.

La primera parte del estudio, implica el primer capítulo donde se hace la descripción del problema, se define la finalidad del trabajo, sus objetivos y, a través de un diagrama, se presenta la planificación del estudio.

En la segunda parte, en base a lo indicado, se realiza el estudio teórico, con la descripción histórica o diacrónica de la educación del Brasil, presentando la realidad actual o contexto, y definiendo, además, los conceptos y enfoques de la enseñanza – aprendizaje de las escuelas Brasileñas. El currículum y la realidad actual es producto de su historia, de la realidad social, económica, geográfica del País y de las directrices y normativas y parámetros Curriculares Nacionales, conocidos como PCNs. (capítulos 2, 3 y 4). Posteriormente se presenta un estudio del contexto del Estado de Santa Catarina con especificaciones de Tubarão y de las escuelas de barrios marginados de esta población.(capítulo 5). Se finaliza esta parte de la tesis con un estudio sobre las “escuelas carentes” o escuelas de barrios marginados (capítulo 6).

La tercera parte corresponde a la investigación de campo. En ella se presenta la tipología de la investigación cualitativa y la presentación de las escuelas en las que se efectuó el estudio de caso. Seguidamente se indican las diferentes técnicas utilizadas para la obtención de los datos –diario de observación del aula, relatos del profesorado, observación del Consejo Escolar del Centro, entrevista-conversación con el director- y se presenta el análisis de los datos obtenidos en los dos centros, utilizando diversas técnicas y el programa de análisis de contenido “Atlas-ti”(capítulo 7).

La cuarta parte, que responde al capítulo 8, se presentan las conclusiones obtenidas en la investigación. Estas están presentadas en “conclusiones generales” y “conclusiones específicas”. Estas últimas se refieren a aspectos como la motivación, el aprendizaje de los niños y las niñas, las conductas sociales negativas en relación con otras personas, en el medio y con los compañeros, la desestructuración familiar y el trabajo del profesorado.

La quinta y última parte se desarrolla en función de estas conclusiones. Para ello se presenta un modelo “FORMARSE PARA ACTUAR” de planificación de estrategias didácticas para el profesorado a fin de facilitar no solo la preparación de las mismas desde una conceptualización de interdisciplinariedad y de conexión con la realidad, sino, también de desarrollar con mayor calidad sus clases aumentando la motivación. Las propuestas están dirigidas a los dos primeros ciclos (curso 1, 2, 3 y 4) de educación primaria. A forma de ejemplo se elaboran 3 estrategias para cada uno de los cursos.

Al final del estudio se presenta la bibliografía esencialmente utilizada, y los anexos correspondientes a los relatos del profesorado y de los alumnos de los centros.

A continuación, para una mayor comprensión de la presentación de la tesis exponemos el índice global del estudio.

INDICE DEL TRABAJO DE TESIS

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: La situación de problema. Finalidad del estudio

1. Descripción del problema y finalidad del estudio
 - 1.1. Descripción del problema: el estudio
 - 1.2. El problema de investigación: finalidad y objetivos
 - 1.3. La planificación del estudio

SEGUNDA PARTE: Fundamentación teórica

2. La educación hoy en el Brasil
 - 2.1 Contexto
 - 2.1.1. La importancia de la escuela en la vida de las personas
 - 2.1.2. Las escuelas democráticas, neutras y confesionales
 - 2.1.3. Los modelos de escuela a partir de ideologías o políticas
 - 2.1.4. La desmitificación de la escuela
 - 2.1.5. Diagnóstico de las funciones de las instituciones escolares
 - 2.1.6. Escuela pública igual a escuela democrática?
 - 2.2. Los conceptos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas brasileñas
 - 2.2.1. El enfoque comportamentalista
 - 2.2.2. El enfoque cognotivista
 - 2.2.3. El enfoque humanista
 - 2.3. El profesor y la docencia: el trabajo en el aula
 - 2.3.1. La formación del profesorado y la Didáctica
 - 2.3.2. La situación de los profesores brasileños.
 - 2.3.3. La planificación del profesorado y sus estrategias
 - 2.4. Conclusiones
3. Orígenes y evolución de la educación en Brasil. Influencia para la actualidad
 - 3.1. La llegada de los Jesuitas
 - 3.1.1. Las primeras escuelas jesuíticas
 - 3.1.2. El apogeo de la educación Jesuítica. La expulsión de los Jesuitas
 - 3.1.3. La reconstrucción de la educación en Brasil
 - 3.1.4. La enseñanza superior en Brasil
 - 3.1.5. La educación dirigida a la elite
 - 3.1.6. El desarrollo de la educación del pueblo
 - 3.2. La educación en Brasil y la normativa
 - 3.2.1. La reforma de la enseñanza en Brasil
 - 3.2.2. Tímida tentativa de motivación en la enseñanza de las Ciencias
 - 3.2.3. Rui Barbosa y el Parecer n° 64
 - 3.3. Los cambios políticos y su incidencia en la educación (1960-1985)
 - 3.3.1. Autonomía pedagógica *versus* la autogestión
 - 3.3.2. La democratización de la enseñanza en Brasil.
 - 3.3.3. La enseñanza pública y su papel en la educación Brasileña
 - 3.3.4. Tentativas de reforma en la educación Brasileña; autonomía, democracia - “Escuela Nueva”

- 3.4. Conclusiones
- 4. La realidad educativa actual del Brasil como producto del pasado
 - 4.1. Panorámica de la educación
 - 4.1.1. El contexto geográfico-social del Brasil
 - 4.1.1.1. La geografía del Brasil: aspectos físicos y políticos
 - 4.1.1.2. La geografía del Brasil: aspectos sociales
 - 4.1.1.3. Los niños y los adolescentes y la escolarización.
 - 4.1.2. La enseñanza brasileña
 - 4.1.2.1. La organización de la enseñanza: financiación y escolarización
 - 4.1.2.2. El nivel de la formación en Brasil
 - 4.2. El currículo brasileño
 - 4.2.1. Breve historia de la LDB
 - 4.2.2. El Currículo
 - 4.2.3. Situación de la educación en diversas regiones del Brasil.
 - 4.2.4. Diagnóstico de la educación del Brasil
 - 4.2.5. Necesidades de alfabetización y de educación por parte de las escuelas.
Los parámetros curriculares Nacionales.
 - 4.2.6. La escuela según los PCN
 - 4.2.7. Como se sitúa el educador dentro do PCN
 - 4.2.8. Subsidios ofrecidos por las nuevas propuestas curriculares
 - 4.2.9. La escolarización en ciclos en el PCN
 - 4.2.10. Las áreas disciplinares *versus* los temas transversales
 - 4.2.11. El papel del alumno y del profesor dentro del PCN
 - 4.2.12. Una visión de los Parámetros Curriculares Nacionales
 - 4.2.13. Los objetivos generales de los contenidos y la evaluación
 - 4.3. Conclusiones
- 5. Santa Catarina, núcleo del estudio
 - 5.1. Un poco de historia.
 - 5.2. El sistema educacional en el Estado de Santa Catarina
 - 5.2.1. El Consejo Estatal de Educación
 - 5.2.2. La historia económica de Santa Catarina
 - 5.2.3. La legislación y las reformas a partir de la década de los 50
 - 5.2.4. La democratización de la enseñanza
 - 5.3. Breve visión histórica de Tubarão
 - 5.3.1. A escolarización tubaronense
 - 5.4. Conclusión
- 6. Conociendo las escuelas marginales
 - 6.1. Concepto de escuela marginal y no marginal
 - 6.2. Los alumnos de las escuelas marginales
 - 6.3. Los profesores que trabajan en las escuelas marginales
 - 6.4. Escuelas marginales y la exclusión
 - 6.5. Conclusión

TERCEIRA PARTE: El estudio de campo

- 7. La investigación
 - 7.1. La investigación: tipología
 - 7.2. La población y la muestra
 - 7.2.1. La Escuela Básica Manoel Jose Antunes
 - 7.2.2. La Escuela Básica Faustina da Luz Patrício
 - 7.3. La obtención de datos

- 7.3.1. La Escuela Básica Manoel José Antunes
 - 7.3.1.1. El diario de observación
 - 7.3.1.2. Los relatos del profesorado de 1ª a 4ª curso de Educación Primaria
 - 7.3.1.3. La confrontación entre los datos obtenidos y la visión de los educadores
 - 7.3.1.4. La observación del Claustro de Profesores de la Escuela Básica Manoel José Antunes
 - 7.3.1.5. El análisis del Claustro de Profesores de la Escuela Básica Manoel José Antunes
 - 7.3.1.6. La entrevista-conversación con el Director de la Escuela Básica Manoel José Antunes
- 7.3.2. Escuela Básica Faustina da Luz Patrício
 - 7.3.2.1. El diario de observación
 - 7.3.2.2. Los relatos del profesorado de 1ª a 4ª curso de Educación Primaria
 - 7.3.2.3. La confrontación entre los datos obtenidos y la visión de los educadores
 - 7.3.2.4. La observación del Claustro de Profesores de la Escuela Básica Faustina da Luz Patrício
 - 7.3.2.5. El análisis del Claustro de Profesores de la Escuela Básica Faustina da Luz Patrício
 - 7.3.2.6. La entrevista-conversación con el Director de la Escuela Básica Faustina da Luz Patrício
- 7.4. Análisis de datos. Obtención de resultados
 - 7.4.1. Finalidad de la educación escolar
 - 7.4.2. Obstáculos: dirección y gobierno
 - 7.4.3. Las dificultades familiares
 - 7.4.4. Desestructuración familiar: comportamiento *versus* rendimiento
 - 7.4.5. Los conflictos: desempeño de los profesores y de los alumnos

QUARTA PARTE: Conclusiones

8. Conclusiones

- 8.1. Conclusiones generales
 - 8.1.1. Los centros estudiados tiene situaciones similares en su contexto
 - 8.1.2. Los centros estudiados y sus tipologías
 - 8.1.3. Los docentes
 - 8.1.4. Los discentes
- 8.2. Conclusiones específicas.
 - 8.2.1. La motivación
 - 8.2.2. El aprendizaje de los niños y niñas
 - 8.2.3. Las conductas sociales negativas en relación a otras personas
 - 8.2.4. La conducta negativa en relación al medio
 - 8.2.5. La conducta negativa en relación a si mismo y a los amigos
 - 8.2.6. Desestructuración familiar
 - 8.2.7. El trabajo del profesorado

QUINTA PARTE: Estrategias didácticas: propuesta

9. Las estrategias

- 9.1. Hablando de estrategias para escuelas marginadas

- 9.2. La visión de las escuelas marginadas: dinámicas
- 9.3. Un Modelo: “Formarse para actuar”
 - 9.3.1. El objeto del modelo
 - 9.3.2. Consideraciones a tener presente en las actividades
- 9.4. Planificación y presentación de estrategias
 - 9.4.1. El esquema para la programación de las estrategias
 - 9.4.2. Planificar las estrategias en función de los contenidos transversales y disciplinares. Esquema base para el docente.
 - 9.4.3. Programación de estrategias de E/A: unos ejemplos para cada curso.
- 10. Epílogo

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS.

- A. Escuela Básica Manoel José Antunes. Diario de observación. Textos
- B. Escuela Básica Faustina Da Luz Patrício. Diario de observación. Textos

Debido a la complejidad que se origina en el tema de la educación y, más todavía, de sus relaciones con las cuestiones de injusticia social, este estudio busca presentar propuestas aparentemente simples, con la capacidad de cambiar, para mejorar, una triste realidad de muchos niñas y niños, víctimas de una condición histórica de la cual ellos no son culpables.

Se espera que la lectura de este trabajo pueda incentivar a los profesores colegas de la enseñanza primaria en el uso de las estrategias propuestas y que esto pueda contribuir en sus trabajos. Por encima de todo se espera que los profesores continúen buscando, en esta gran labor, la mejora de la educación brasileña.

PRIMERA PARTE

**LA SITUACIÓN Y EL PROBLEMA
FINALIDAD DEL ESTUDIO**

CAPÍTULO 1.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA Y FINALIDAD DEL ESTUDIO

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

En las Ciencias de la Educación se han efectuado numerosas investigaciones dirigidas especialmente a la realidad social. Investigadores importantes como, Freire, Gadotti y Veiga¹ dedicaron gran parte de sus esfuerzos a la elaboración de hipótesis y después, tesis, dirigidas al conocimiento y a la solución de problemas sociales, en los que el proceso educativo estaba directamente implicado.

El comportamiento de toda persona está configurado por su naturaleza genética y la influencia del contexto y por consiguiente de la realidad de su entorno. Por consiguiente, el proceso de formación de toda persona, esta en gran parte influenciada por la sociedad en donde vive, incluso teniendo comportamientos adversos a la misma. De este modo, se constituye el grupo de las acciones y las prácticas que definen el proceso educativo de toda persona y cuyo objetivo es el de desarrollar toda su potencialidad.

La sociedad, en la formación de los individuos, abarca incontables factores. Las personas que la constituyen y pertenecen a ella, crean sus pautas y leyes, estableciendo las características que la definen. La sociedad es la unión de pequeñas relaciones de hechos simultáneos e históricos. Esto da lugar a microgrupos, que existen y actúan de formas diferentes y particulares. Cada comportamiento sociable está dirigido y gobernado por el proceso educativo que se crea y se aplica a cada individuo perteneciente a esas sociedades.

Cada comunidad social, sea un vecindario, una ciudad o un país, tiene necesidad de incontables factores para mantener su existencia. Este desarrollo depende, indudablemente de la economía, de la política, del derecho, de la tecnología y de muchas otras secciones de la ciencia.

La educación de un pueblo insertado en una sociedad es la condición más importante e indispensable para poder obtener una nación totalmente desarrollada, justa, igualitaria y democrática.

De acuerdo con Freire: *"El hombre no puede participar activamente de la historia, en la sociedad, en la transformación de la realidad y de su propia capacidad de transformarse (...) Nadie lucha contra fuerzas que no comprende, cuya importancia no mide, cuyas formas y contornos no discierne; (...) Esto es verdad si se refiere a las fuerzas de la naturaleza (...) Esto es así en las fuerzas sociales también (...) La realidad no puede ser modificada excepto cuando el hombre descubre que es modificable y que él lo puede hacer"*²

El hombre, por tanto, solo será agente transformador de su sociedad cuándo la comprenda, y este conocimiento se da, principalmente, a partir de los conocimientos adquiridos por los procesos de educación.

¹ FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001. GADOTTI, Moacir (coord.). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. Idem (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

² FREIRE, Paulo. www.paulofreire.org/biblioteca/Joselina.htm.

Ciertamente, en la actualidad, los países socialmente desarrollados poseen un nivel de alfabetización bueno, mientras que los países en vías de desarrollo sufren -aun hemos de decir- del mal crónico de la ignorancia y del analfabetismo.

Por otro lado, la educación, en cuanto a proyección social, es influida directivamente por los movimientos políticos de los estados. En realidad, la clase dominante determina el plan de estudios de la escuela, que es establecido en concordancia con sus ideas, olvidando la verdadera finalidad de la educación. En la actualidad, en muchos países, hay un modelo de educación precario en función de la falta de preparación de los gobernantes que crean leyes directamente relacionadas con la educación. Del mismo modo, hay la influencia del derecho respecto de los procesos jurídicos relativos a niños, adolescentes y adultos.

Por otra parte, en nuestra realidad actual, hay que tener en cuenta la influencia de la tecnología en el proceso educativo. En el momento presente, el mundo atraviesa por un avance científico del campo tecnológico y especialmente informático el cual tiene una gran proyección en la realidad cotidiana. Joan Majó, en sus escritos habla de la era tecnológica. El rápido progreso de este campo hace que el hombre tenga obstáculos y dificultades y que debe realizar otros aprendizajes. El proceso educativo debe adaptarse a estas transformaciones tecnológicas, debe incluir la informática y la aplicación de instrumentos didácticos adaptados en el proceso enseñanza-aprendizaje. La tecnología gobierna en gran medida todos los procesos productivos y de subsistencia. De cara a esta la realidad, es indispensable que el proceso educativo sea modernizado y siga en esta dirección.

En el proceso de educación, es necesario esforzarse y mejorar las prácticas de la enseñanza (estrategias, metodologías, didácticas) y sobre todo en las aplicadas en los ámbitos de formación fundamental (educación obligatoria). No puede haber cambios sociales con personas alienadas y la crítica va dirigida hacia la educación y el saber.

Brasil es un país con acentuadas disparidades sociales y las víctimas más grandes de esa realidad son los niños, los futuros ciudadanos de este País. En esta realidad social, muchas veces, no hay ninguna acción de mejora de las prácticas de enseñanza. Al contrario, los estudiantes de la red pública escolar se están transformando en marginados, excluidos de los bienes y los servicios públicos, y en muchos casos son individuos peligrosos que se abandonan e incluso se les persigue.

Corroborando, afirma Costa:

[...] el escudo protector legal también expone al joven a la violencia institucional, a la rabia violenta y sanguinaria de la sociedad. En este contexto, la presencia de la juventud en el mundo del crimen, la práctica de las acciones violentas que, según el ciudadano común, no son castigadas debido a ese escudo protector ya crea una aversión social al adolescente, aunque no sea él el delincuente, y genera una marginalización mayor del mismo, culminando con la autorización social tácita para el exterminio, bajo la égida del proverbio es de que, "El buen ladrón es el ladrón muerto."³

Muchos de los niños brasileños, son asesinados por grupos de delincuentes, otros mueren de hambre y los supervivientes son forzados a luchar, de cualquier manera, para vivir. No tienen tiempo para la enseñanza y desde la más tierna edad tienen que ayudar a alimentar a la familia, siendo víctimas de la explotación laboral y/o de la práctica de la delincuencia. Un pequeño número de ellos van a la escuela pública en la que no se ofrecen las condiciones mínimas para una educación de calidad

³ COSTA, Maurício Daltro. **Violência juvenil, resultado da marginalização da juventude pela sociedade de consumo**. Disponible en: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=5076>. Acceso en: 31 jul. 2005.

(recursos materiales, técnicas innovadoras, profesores y especialistas competentes y titulados).

El reflejo de las circunstancias sociales en la educación no se ciñe a los estudiantes. El hecho es que los profesores de las escuelas públicas, ante tantos problemas sociales y económicos, se sienten sin incentivos para reelaborar sus prácticas pedagógicas ante la indiferencia de los órganos del gobierno que sólo hablan, planean, pero cuyas ideas no salen del papel.

Los problemas de motivación encuentran su justificación en realidades concretas. Los profesores reciben una remuneración baja por su trabajo, lo que les fuerza a trabajar muchas horas, incluso en varios lugares para obtener un sueldo capaz de proporcionarles las condiciones mínimas del sustento cotidiano. Este exceso de trabajo los impone una carga horaria demasiado fuerte, sin tiempo para poder atender adecuadamente a los estudiantes. Además de todos estos problemas, también falta, en algunos profesores, la conciencia de su misión como profesionales de la educación. Muchos de ellos, además, se acomodan después de ser nombrados por concurso público y teniendo estabilidad en el trabajo; ya no se preocupan de su propia mejora académica y abandonan cualquier idea crítica, transformadora y de avance. Los pocos que tratan de mejorar, luchan contra las barreras que provienen de la baja remuneración, del exceso de trabajo, de la fatiga y de la falta de apoyo del gobierno. Con las observaciones realizadas en la investigación, se comprueba que el cuerpo docente trabaja cansado, hundido y sin motivación. Algunos se enfrentan, además de a una enorme jornada de trabajo, a escuelas con gran deficiencia de recursos materiales, y una convivencia problemática en el ambiente de trabajo, secuela de los serios problemas de orden social, pues hay indiferencia por parte de los directores, cuerpos estudiantiles y educativos, y conflictos con las familias y entre los propios estudiantes.

Es sabido, que el buen profesor necesita una buena atmósfera de trabajo, de incentivo profesional, de escuelas con recursos materiales mínimos, de estudiantes en condiciones de la aprender y permanente perfeccionamiento.

En este sentido no hablan las palabras de Azzi y Caldeira:

*“El conocimiento profesional del profesor debe estar en proceso de construcción ininterrumpida y de continua mejora para que se mantenga al día del desarrollo tanto de los conocimientos científicos, en la cultura y en el arte, base de los conocimientos de la escuela, como de las estructuras institucionales de la sociedad, que tienen importantes reflejos en las formas de pensar, actuar y sentir de las nuevas generaciones de estudiantes. El profesor también debe seguir la evolución de los conocimientos específicos de la formación pedagógica, lo que le califica para intervenir y reflexionar sobre su propia práctica”.*⁴

En Brasil existen numerosos problemas en el proceso de enseñanza / aprendizaje, en relación al profesorado, a los estudiantes y escuelas de la enseñanza primaria de la formación obligatoria. Esta investigación se refiere a las condiciones materiales de las escuelas: ¿en qué condiciones se encuentran las escuelas de manera general para lograr su misión respecto a la educación de sus niños? Después, se hace referencia a los estudiantes: ¿cuál es el perfil de los niños que llegan a nuestras escuelas ahora? ¿Qué tipo de educación traen de sus casas? A continuación, al cuerpo docente:

⁴ AZZI e CALDEIRA apud ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 104.

¿Cuál es el perfil de los profesores que usted / ellos la atienden a esos niños? ¿Cómo es su jornada laboral? ¿Están capacitados para la tarea de enseñanza / aprendizaje? También se estudia el contexto gubernamental/administrativo: ¿el gobierno ha ofrecido a sus profesores ayudas de formación como cursos de entrenamiento y de actualización con el propósito de que puedan ofrecer una enseñanza de calidad? ¿La clase profesional de los educadores está siendo valorada en el aspecto más básico como es el salario para que se sienta motivada? En último lugar, se consideran las causas de los problemas más serios de la educación brasileña: la razón de los altos índices de violencia, el fracaso escolar y el rechazo de la escuela por parte de los estudiantes.

Estas preguntas pueden ser objeto de muchos estudios e investigaciones.

En la búsqueda de las respuestas para tales problemas, no es posible encontrar soluciones inmediatas. Pero esta dificultad no implica que los educadores deban soportarlos pasivamente.

1.2. PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo quiere ser una contribución a esta realidad que hemos presentado brevemente. Se pretende buscar y crear alternativas para que el profesorado pueda, incluso en ese paisaje de pobreza, hacer alguna cosa para proporcionar a los estudiantes posibilidades mínimas del futuro, y hacerlos conscientes de que la enseñanza es la base para hacer posibles las relaciones necesarias para ellos.

Se quiere, en este estudio, mostrar algunas alternativas que hagan posible, para el cuerpo docente, junto con sus estudiantes, un mayor interés en relación con la enseñanza / aprendizaje con el propósito de que ellos mismos luchen por sí mismos contra las injusticias sociales y culturales, haciendo posible una educación satisfactoria. Es necesario que puedan tener fe en su propia formación en cuanto individuos, teniendo una enseñanza de calidad y que con eso los alumnos, futuros ciudadanos, puedan vivir con dignidad.

Este trabajo se desarrolla en ambientes y centros educativos de gran riesgo social y busca favorecer a los niños insertos en ese contexto.

La finalidad de este trabajo es conocer los problemas existentes en centros educativos de barrios marginados y la enseñanza que desarrollan los profesores de enseñanza primaria –de 1r a 4º curso- para proponer actividades de enseñanza/aprendizaje y presentar nuevas estrategias didácticas para la mejora de la formación de los alumnos.

El conocimiento de estos problemas y la definición posterior de estrategias didácticas buscan perfeccionar las metodologías de trabajo docente desarrollando una postura comprometida con la calidad y buscando elevar la capacidad del aprendizaje y de proyección, incentivando una convivencia armoniosa, generadora de nuevas ideas a fin de que se afiance un conocimiento individual y colectivo, elevando este saber a la comunidad en la que las escuelas donde se desarrolla el estudio. La escuela y la comunidad han de caminar conjuntamente valorando la enseñanza /el aprendizaje, la relación alumno / profesor, a fin que sea más comprensiva y afectuosa.

La aplicación de estas estrategias didácticas debe motivar al profesional de la educación dando lugar a la realización de un trabajo positivo, en coexistencia con las bases de la ética para que todos sean, además de críticos con sus reglas básicas, inspiradores de pasión y entusiasmo con el propósito de que nunca se desvíen de su principal objetivo: la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos, transformadores y activos en su sociedad con el objetivo de que ellos mismos luchen en contra de la injusticia social y cultural, posibilitando una educación satisfactoria y con el propósito de que puedan invertir en su propia formación.

Además, esta investigación pretende despertar en los profesionales el respeto de las diferencias y enseñarles a trabajar con ellas haciéndoles conscientes de que, en una misma sociedad, el índice de heterogeneidad es muy alto lo que demanda vivir en ella y saber comprenderla.

Inciendo una vez más, esta investigación tiene la intención de buscar y crear alternativas para que los profesores puedan, incluso dentro de la mencionada escenografía de pobreza, hacer alguna cosa para dar a los estudiantes posibilidades mínimas del futuro, haciéndoles conscientes de que la enseñanza es la base para que sea posible las relaciones necesarias.

El trabajo pretende ser una referencia positiva para la sociedad, el país y el futuro de los niños porque indica algunas alternativas que hagan posible para el cuerpo docente, junto con sus estudiantes, un interés mayor por el proceso de enseñanza - aprendizaje.

OBJETIVOS

La finalidad del estudio se concreta en los siguientes objetivos:

- 1.- Conocer y valorar los problemas principales de la enseñanza / aprendizaje de las escuelas de barrios marginales, especialmente en los aspectos de:
 - la calidad de aprendizaje de los contenidos básicos: la expresión oral y escrita y la matemática.
 - el nivel de la motivación de los estudiantes y de los profesores en el desarrollo del proceso de enseñanza / aprendizaje en clase.
 - la capacidad de los estudiantes para adquirir comportamientos sociales positivos en función de los valores humanos.
- 2.- Presentar estrategias didácticas en función de los resultados obtenidos en el objetivo 1, para el proceso de enseñanza / aprendizaje, con la finalidad de mejorar la formación de los estudiantes de la enseñanza básica de los cursos iniciales (de primer a cuarto).

Con este estudio deseamos obtener resultados

a- Para facilitar el trabajo de los profesores

- Dar elementos para que los profesores trabajen con entusiasmo en ambientes difíciles, con recursos para posibilitar un mejor aprendizaje de los alumnos marginados;

- Presentar para los profesores de enseñanza primaria otras alternativas para que su trabajo se desarrolle con mejor calidad;
- Indicar estrategias a los profesores para ser utilizadas en el proceso enseñanza/aprendizaje, con la finalidad de proporcionar a los niños carentes condiciones de adquirir dominio de la comunicación, de la expresión oral y escrita, de matemáticas e de lógica;
- Dar estrategias a los profesores para satisfacer las necesidades básicas del proceso enseñanza/aprendizaje, promoviendo el conocimiento de la vida económica, social e cultural del país;
- Proporcionar medios y recursos para que los profesores hagan de su aula un ambiente transformador para estimular la participación e adquisición de conocimiento;
- Propiciar medios para que los profesores desarrollen actitudes de responsabilidad con los niños marginados, respeto al prójimo y dominio ético en las relaciones interpersonales y de grupo.

b-En relación al alumnado:

- Crear un modelo de técnicas y estrategias de aprendizaje para centros educativos que tengan problemas de orden social;
- Ofrecer estrategias para motivar a los alumnos de barrios marginados y con dificultades de aprendizaje, abriéndoles caminos para una mejora de su vida y buscando su satisfacción personal;
- Presentar nuevas estrategias para una relación de afecto y amistad entre alumnos y profesores a fin de que haya una mayor comprensión de los contenidos aplicados y estudiados por ambos.

1.3. PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO

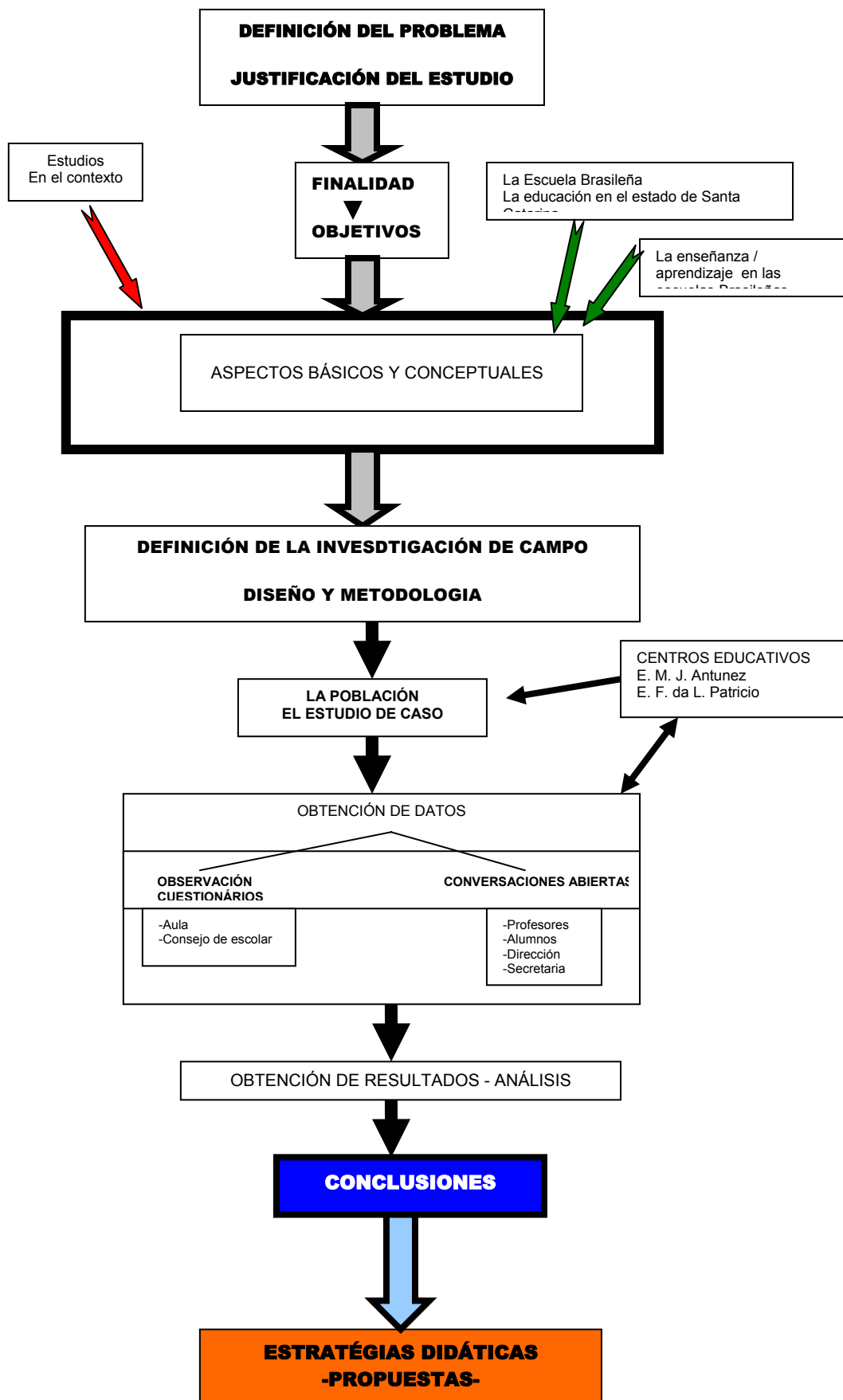
El estudio que se presenta se desarrolla en una concreción de Brasil: en dos barrios marginales de Tubarão -Santa Catarina-. El por qué de esa concreción es debido al hecho de que, incluso siendo Brasil un país con claro “efecto globalización”, al mismo tiempo presenta una evidente singularidad en los estados, en las ciudades y en pequeños núcleos de población. Esa realidad quizá se vea más clara en las siguientes premisas en las cuales se presentan numerosas contraposiciones consideradas en el estudio:

- 1- Brasil es un país con bases comunes para todos, pero al mismo tiempo ofrece una gran diversidad de población y grupos sociales;
- 2- Brasil es un país con fuerte contingente de fuentes de riqueza; pero también es un país que ofrece grandes bolsas de pobreza entre su población;
- 3- Brasil tiene un transcurrir de la historia social y de la educación, pero también grandes diferencias en el decurso de los hechos y la cultura local;

- 4- Brasil tiene una realidad normativa común para todo el país, pero las diferencias locales implican serios problemas en su seguimiento;
- 5- Brasil tiene una finalidad positiva y de elevado nivel cultural en la formación de sus ciudadanos, pero la diversidad económica, las necesidades esenciales que en gran número de casos no son subsanadas, la realidad que promulgan las grandes empresas de la sociedad de consumo, crea en Brasil grandes divergencias entre “lo que debe ser” y “lo que es”;
- 6- Brasil ofrece directrices comunes para todos los profesionales de la educación, pero éstos se hayan en situaciones de grandes diferencias entre los distintos niveles educativos y entre las distintas zonas del país.

Todos estos aspectos configuran una plataforma de base que, en determinados barrios, implica violencia, intransigencia, inadaptación, marginación, desmotivación..... en el contexto escolar y también en el ámbito del aprendizaje (alumnado) y de la enseñanza (profesorado).

El estudio se planifica en razón de su finalidad y de estas bases, considerando esas contraposiciones a lo largo de sus capítulos, siendo el esquema siguiente una visualización icónica del trabajo.



SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2.

LA EDUCACIÓN HOY EN EL BRASIL

2.1. CONTEXTO

La educación es el mejor camino para que el hombre pueda lograr sus realizaciones personales. Toda vez que busca perfeccionar el ciclo vital del hombre, la educación es un proceso permanente, que tiene en cuenta su interacción en el medio social en el cual está inserto, capaz de ejercer su ciudadanía respetando el derecho de pensar, actuar y sentir construyendo su propia libertad dentro de límites establecidos.

Todas las acciones humanas tienen intencionalidad siendo, por eso, consideradas morales llevando al hombre a pensar y actuar con responsabilidad. La educación existe, por tanto, para que el hombre ejerza la libertad en sus acciones aunque esta práctica presente sus restricciones, pues su libertad no debe interferir en la libertad de otros y de ahí surgen los derechos, las obligaciones, las responsabilidades y las restricciones que son directamente proporcionales al factor social que vuelve al hombre dependiente de la comprensión de los otros. Esta realidad impone limitaciones generando incoherencias pues, al mismo tiempo que ofrece libertad y convivencia también impone límites.

Debido al hecho de que la educación es un proceso permanente, debe ser realizada de manera consciente para que el hombre tenga noción no sólo de sus objetivos sino también de las limitaciones para lograrlos convirtiéndose en sujeto activo y no pasivo en el proceso educativo, volviéndose capaz de interactuar con la sociedad viabilizando su convivencia con todos los que le rodean. Caso contrario, no será considerado un individuo educado.

La familia será el primer vehículo responsable de la transmisión de la educación al ser humano a través de los hábitos y costumbres ejerciendo en él gran influencia que podrá ser positiva, o negativa en el caso de que su estructura social no estuviese organizada, de ahí la importancia de despertar en el individuo su capacidad crítica. Eso no significa decir que de esta manera el hombre estará libre de las influencias perjudiciales. Para eso, las personas deben estar comprometidas en el proceso educativo y es por ese motivo que los educadores deben estar preparados para su función, pues la educación no ocurre al azar; ella deberá tener intencionalidad y sistematización.

Como las religiones son factores que también ejercen una gran influencia en la formación del individuo haciendo que lleve valores adquiridos a través de ellas para la escuela, es muy importante que los educadores sepan trabajar con esas diversidades no debiendo ignorar tales valores, pues son ellos los que dirigen la formación del hombre.

Las personas deberán tener a su disposición todos los tipos de valores y para que la elección de tales valores sea hecha de manera consciente, es preciso que todos ellos estén representados en las escuelas.

Sus costumbres también deben ser tomadas en consideración, pues ante la necesidad de modificarlas, la educación deberá tratar de sustituirlas por otras mejores seriamente analizadas previamente para que puedan adecuarse al individuo.

La educación está directamente vinculada al aprendizaje, pues si aquella es el vehículo de transformación de una persona volviéndola consciente, el aprendizaje debe formar parte de ese proceso por abarcar todos los aspectos del hombre volviéndose

un elemento de carácter múltiple y dinámico porque el hombre, en la búsqueda de nuevos conocimientos, estará siempre en proceso de aprendizaje y, consecuentemente, de educación.

Básicamente son tres los tipos de escuela: escuelas democráticas, neutras y confesionales. Por escuela democrática se entiende aquella que actúa con pluralismo de ideas. Escuela neutra es aquella que no interfiere en asuntos políticos, religiosos o filosóficos y cumple los padrones enumerados en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre constituyéndose en un modelo a seguir. Se vuelve, por tanto difícil la elección de la escuela ideal una vez que en la práctica existe sólo un modelo de escuela. La escuela confesional actualmente responde a las escuelas religiosas dirigidas por algunas órdenes religiosas. Según los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), que definen las directrices y bases para la educación brasileña, escuela confesional es aquella que transmite conocimientos científicos y religiosos.

Además, según el PCN, pueden ser “privadas” y “públicas”

Los modelos escolares están siempre bajo las directrices del gobierno ignorándose hasta qué punto llega esa sumisión. Tal vez sea ese motivo la razón del fracaso de la escuela en el intento de promover la igualdad entre los pueblos.

2.2. LOS CONCEPTOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS

A pesar de existir una relación de interdependencia en el concepto enseñanza-aprendizaje, es preciso considerarlos separadamente. Así, surgen varios conceptos que definen cuales son las finalidades que determinarán los actos de enseñar y aprender.

Existen además, en lo que respecta al proceso enseñanza-aprendizaje tres grandes enfoques teóricos: el comportamentalista (o behaviorista), el cognitivista y el humanístico.

En el enfoque comportamentalista, el conocimiento es un descubrimiento para el individuo realizado a través de estímulos.

Los principales defensores de esa corriente son Gagné y Skinner .

Para Gagné, el aprendizaje promueve un cambio de estado interior, manifestado a través de la modificación del comportamiento del aprendiz y a veces ese cambio es tan persistente que no se caracterizará como aprendizaje sino como maduración.

Skinner cree en el control del comportamiento observado por medio de las respuestas del individuo no importando lo que pasa en su mente. Para Skinner, pedagogía, educación y enseñanza son identificados como métodos y tecnología.

Dentro del ámbito del enfoque cognitivista, el aprendizaje es considerado como un producto del ambiente, de las personas o de factores externos al alumno. Los procesos cognitivos y la investigación científica son analizados separadamente de los problemas sociales actuales. Esta teoría trata de cómo el individuo procesa la información, comprende y da significado a la misma.

Se tienen como principales fuentes cognitivistas las de Piaget que, defiende la construcción del conocimiento a través de la experiencia sensorial y de la razón; Bruner que considera que para enseñar deben ser consideradas las etapas de desarrollo intelectual del individuo; Ausubel cuya teoría se basa en el aprendizaje verbal significativo receptiva y Vygotsky cuyos preceptos son esenciales en este trabajo pues el sistema educacional en el Estado de Santa Catarina está basado en ellos.

Fundamentada en las concepciones sociointeracionistas del aprendizaje el aspecto principal de esa teoría es la identificación, en la experiencia compartida, de los orígenes del aprendizaje y del desarrollo cultural del individuo.

Está además, el enfoque humanístico que se fundamenta en la enseñanza centrada en el alumno cuyo crecimiento personal es valorado y tiene a Rogers como su principal defensor. En esta teoría, además están presentes la integración de los sentimientos, pensamientos y acciones. EL proceso de aprendizaje en esa corriente ve al aprendiz primeramente como persona y se centra en la misma, dirigiendo su propia experiencia para que pueda, basado en ella, actuar y estructurarse. Tal teoría valora también la auto-realización y el crecimiento personal, así como ve al individuo como fuente de sus actos y dotado de libertad para hacer elecciones.

2.3. EL PROFESOR Y LA DOCENCIA: TRABAJO EN EL AULA

La Didáctica, entre otros aspectos, busca ayudar en el trabajo docente dándole a este estructuras y modelos para planificar sus actividades, organizando su práctica pedagógica con el objetivo de cautivar el interés del alumno para el aprendizaje.

En los últimos cincuenta años, el magisterio viene sufriendo la discriminación profesional en todo nuestro país. La clase del profesorado es minusvalorada por las clases dominantes. Para ser educador es preciso tener vocación por su profesión, pues las dificultades encontradas son muchas y los recursos, insuficientes muchas veces tornando impracticable su trabajo.

Cabe al profesor, por tanto, realizar una reflexión sobre su práctica pedagógica dejando claro a la sociedad que él pretende una educación de calidad. Para eso, el profesor deberá estar comprometido políticamente con su tarea concienciándose de que para alcanzar su objetivo, deberá disponer de mucho tesón y fuerza de voluntad, pues a lo largo de su carrera, fatalmente él se encontrará con dificultades como, por ejemplo, la desatención de las autoridades a los problemas educativos.

Entre otros problemas, se verifica que los cursos destinados a la preparación del profesor no son de buena calidad, hecho éste que da como resultado profesionales mal preparados para administrar algunas situaciones como el hecho de trabajar con niños marginados y problemáticos.

Es importante destacar que el profesor debe tener interés por lo que hace. Su relación con los alumnos debe ser de afectividad, lo que generará una confianza mutua, llevándolos a tener voluntad de aprender. El profesor también debe tener conciencia de la realidad social en la cual sus niños están insertos a fin de poder tener posibilidades de ser un agente transformador de esta realidad social.

Algunas características necesarias para el crecimiento del profesor son:

- 1- Ejercer el oficio con capacidad. Dentro de este ítem, Se destacan los siguientes puntos: conocimiento científico, habilidades, actitudes, técnicas.
- 2- Ejercer el oficio con aplicación. Se incluye en este tópico: dedicación, eficacia.
- 3- Tener autonomía en el ejercicio de la profesión.
- 4- Emitir opiniones independientes que sean reconocidas socialmente como calificadas.
- 5- Compromiso con el bien-estar de sus alumnos.

- 6- Tener reconocimiento público y condiciones materiales de trabajo. Se pueden destacar: remuneración, incentivo y marco de espacio y tiempo de actuación.
- 7- Existencia de una valoración social de su función. Fundamentos: Utilidad, beneficios sociales de las actividades.
- 8- Existencia de una regulación en defensa de la profesión.

Se destaca también que la evolución y actualización del profesor, son compromisos que él deberá cumplir de manera consciente y crítica.

Talvez, la solución para disminuir el fracaso escolar, consista en la idea de que el profesor, juntamente con todos los segmentos de su escuela, deba elaborar un Proyecto Político-Pedagógico que contribuirá mucho para alcanzar los objetivos de la función social de su institución de enseñanza.

Toda institución escolar, dentro de su contexto social tiene como base el planeamiento de sus actividades cuyos objetivos y contenidos deben estar bien definidos y cuantificados.

La planificación escolar puede ser considerada en los siguientes niveles: a nivel de la escuela, que se refiere al plano pedagógico y administrativo del centro; a nivel de enseñanza que comprende la secuenciación, organización y programación de las unidades didácticas; a nivel de aula que, además de orientar las acciones del profesor, posibilita crear estrategias dinámicas, delimitando plazos para una mejor organización durante la clase dentro del aula o fuera de ella.

Las escuelas, juntamente con sus gestores, deberán utilizar los instrumentos ya existentes, así como criar nuevas estrategias para que el alumno se sienta interesado y motivado en el acto de aprender.

En el campo educacional, el concepto de estrategia debe estar bien delineado para que el aprendizaje tenga lugar. Siendo un proceso innovador, el concepto de estrategia en el campo educacional está en constante evolución.

La estrategia de enseñanza está recomendada, principalmente cuando los alumnos presenten dificultades de aprendizaje, ya que se trata de la utilización de un conjunto de procedimientos de enseñanza y de recursos auxiliares para obtención de los resultados satisfactorios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los procedimientos de enseñanza consisten en las acciones o procesos planeados por el profesor para situar al alumno con lo que le está siendo enseñado; los recursos auxiliares comprenden los componentes del ambiente de aprendizaje que estimulan al alumno a aprender, teniendo al profesor como principal fuente.

En este trabajo, la estrategia deberá ser entendida como *las acciones necesarias para alcanzar los objetivos pretendidos*.

La educación es el mejor camino para que el individuo pueda realizar sus deseos y aspiraciones en cuanto sujeto. Todas las acciones humanas poseen una intencionalidad por estar ligadas a su historia y cultura, aunque existan grupos sociales económicamente diferentes.

Corroborando lo estudiado en este capítulo, se concluye que la educación es un proceso permanente y que la familia es uno de los vehículos responsables de la transmisión de la educación del hombre a través de sus hábitos y costumbres, ejerciendo en él una gran influencia que podrá ser negativa o positiva. Cuando la estructura familiar del individuo está desestructurada, éste se inserta en el proceso educativo con graves dificultades, convirtiendo el proceso enseñanza/aprendizaje en mucho más complejo. Por esto, los educadores necesitan estar preparados de forma especial para

desempeñar sus funciones, pues tanto la enseñanza como el aprendizaje son sistemáticos y poseen una intencionalidad.

En la formación de estos individuos los profesores no pueden ignorar los valores constitutivos de cada uno, siendo importante el trabajo pedagógico atento a las diversidades culturales existentes en las regiones brasileñas. Con esto, ante tantas diferencias, el educador podrá motivarlos, orientarlos y concienciarlos para la busca de nuevos conocimientos, para “*el aprender a aprender*”.

La formación del ser humano se da por diversos procesos de aprendizaje, como: conocimientos, valores, costumbres, hábitos, actitudes, libertad y responsabilidad. Las dos últimas son consideradas las más importantes. Todo individuo anhela la libertad, mas esto no impide el establecimiento de algunos parámetros para darle algunas orientaciones para sus acciones.

La escuela es una institución socializadora y para conseguir este fin posee varios elementos ventajosos, como la interacción con el otro, la relación afectuosa entre individuos, la creación de amistad, entre otros. Esta socialización es proporcionada, además, por dos pilares, que son, el del conocimiento y el de la información. El avance tecnológico hizo que las escuelas privadas dispusiesen de estos recursos para sus trabajos curriculares. Entretanto, lo mismo no ocurrió con las escuelas públicas, pues están, en su mayoría, privadas de un mínimo de tecnología, o, cuando la poseen, no la utilizan.

Por todo esto, los conceptos elaborados por la ciencia de la educación, sobre lo que es una escuela, sobre el sentido del proceso enseñanza-aprendizaje, sobre el significado de ser un buen profesor y ejercer correctamente la docencia, acaban diluyéndose ante la realidad material de determinadas instituciones públicas de enseñanza y de los niños que entran en ellas, como será visto en los próximos capítulos.

CAPÍTULO 3.

ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL. INFLUENCIA EN LA ACTUALIDAD

El origen de la realidad actual educativa del Brasil, se inició con la venida de los Jesuitas -Compañía de Jesús- en 1554. Esta Compañía religiosa, fundó sus residencias en Brasil a los que denominó “colegios”. Manteniendo contacto con los indígenas del país, rápidamente se expande por la costa brasileña, hacia al sur. Uno de los importantes líderes fue el Jesuita Manuel da Lóbrega que, cuando falleció, había fundado en el país cinco escuelas de enseñanza elemental en Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo e inaugurado tres colegios en Río de Janeiro, Pernambuco y Bahía.

La educación Jesuítica fue fundamentalmente humanista y sus actividades académicas buscaban dar formación y, también, formar a personas con un alto nivel intelectual. Además, debe destacarse que, en sus centros, se permitió la formación de la mujer y de los esclavos, lo cual no había sido posible hasta entonces por las directrices sociales de los “*señores de ingenio*”. Fue el primer rompimiento en el ámbito de la educación que se dio en la subordinación patriarcal.

En el siglo XVIII, con la necesidad de formar un clero perteneciente a la Colonia, la Orden de la Compañía de Jesús funda diversos seminarios. Es el periodo denominado “*el siglo de la organización de seminarios*”. A su vez, también en este periodo, la Compañía ejerce una función unificadora de bases educativas y de metodología de la enseñanza -aprendizaje, pero también de independencia entre las diferencias regiones de Brasil.

Mientras tanto en Europa se desarrollan nuevas ideologías, nuevas tendencias. Portugal influenciada y seguidora de estas nuevas ideas decide oponerse a las prácticas que desarrolla la Orden de Jesús. Esto da lugar a que en 1759 el Marques de Pombal ordene la expulsión de los Jesuitas del Brasil y se cierren todos los centros por ellos fundados. Termina así la obra de esta Orden que en durante dos siglos educaron a los brasileños y ayudaron a los portugueses en la colonización.

La educación adquiere a partir de este momento nuevas directrices. Los ámbitos relevantes de enseñanza son el griego y el hebreo, las lenguas modernas como el francés y el inglés y, principalmente, la ciencia matemática, la física y la de la naturaleza. La metodología de enseñanza también cambia. No obstante las nuevas tendencias no se introducen con facilidad y fue difícil romper el bloque homogéneo en la enseñanza dejado por los Jesuitas. Por otra part, y es un relevante problema, no había capacidad para reclutar y menos formar, a maestros.

El sistema de enseñanza en Brasil sufrió un profundo estremecimiento en 1834, durante el Imperio, debido una nueva normativa o al *Ato Adicional*. Se inicia un periodo de estancación total en el desarrollo de la enseñanza. Por una parte acababa con todas las posibilidades de establecer una unidad orgánica. El *Ato* impide también que la enseñanza superior fuera estructurada con una base sólida de la enseñanza básica, haciendo que quedasen cada vez más distantes los sectores sociales inferiores de las elites del país. La educación como realidad social, pasa por un periodo de oscuridad y de mediocridad.

Esta situación continúa en el inicio de la época Republicana (1889) y las desigualdades entre las clases populares y las elites sociales continúan existiendo durante gran parte del siglo XX.

Con la instauración de la Dictadura Militar en 1964, se da un cierto empuje positivo en la enseñanza, incluso en la enseñanza pública. Pero es con la proclamación de la democracia, en 1985, y sobre todo a través de la Constitución de 1988, cuando la enseñanza en Brasil da un fuerte giro y aparecen nuevos centros y nuevas tendencias, entre las que hay que destacar las escuelas alternativas y cooperativas. Cabe citar también, la tentativa realmente popular en la escuela pública de la creación de los CIEPs (Centros Integrados de Educación Pública) y los CIACs (Centros Integrados de Apoyo al Niño), centros que obtuvieron una mayor autonomía y una mayor financiación, permitiendo a los alumnos con problemas, tener un periodo integral de formación. No obstante, aun hay diferencias entre regiones y ello es debido a la situación económica de una y otra.

Con las nuevas normas que van dictaminándose a lo largo de la década de los noventa, se evidencia una tentativa de mayor humanización. La escuela, la educación va avanzando en una enseñanza pública con acceso pleno para toda la población. No obstante aun existen diferentes tipos de centros y diferentes posibilidades. Las raíces en este capítulo expuestas, influyen aun en la escuela actual. Así queda patente en las dos escuelas de barrios marginados de Tubarao, que serán el centro de estudio en nuestra investigación.

CAPÍTULO 4.

LA REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL DEL BRASIL COMO PRODUCTO DEL PASADO

Brasil es un país de una gran extensión territorial. Esta realidad da lugar a una extensa diversidad cultural y de costumbres. Por otra parte, y como ya se ha indicado se evidencia una gran desigualdad socio-económica que influye principalmente en el ambiente educacional. Por ello este tema también es objeto de estudio en esta investigación.

La República Federativa de Brasil tiene 5.507 municipios que componen 26 Estados y un Distrito Federal, donde se ubica la Capital y la sede del gobierno: es la ciudad de Brasilia. A su vez Brasil está dividida en 5 regiones: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste y Sur. Tiene como toda democracia los tres poderes en su administración: el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial.

La población brasileña, en todo el territorio, habla el portugués, existiendo sólo diferencias fonéticas y algunos vocablos propios en las distintas regiones. Es la lengua oficial del estado. No obstante también hay otras lenguas de tipo minoritario habladas por pequeños grupos de indígenas. En el estado de Santa Catarina, donde se efectúa el estudio, la única lengua es el portugués. Existe una perfecta comprensión idiomática entre sus habitantes.

En los últimos años, la situación económico-social ha cambiado. El coste de los gastos de salud y educación casi se han triplicado por familia. La renta familiar acompañó globalmente esa tendencia. Tener hijos en un país en esas condiciones es difícil y casi prácticamente inviable. La tendencia es de decrecimiento en el seno de las familias de clase pobre. La utilización de métodos anticonceptivos partió de una ideología de educación y reeducación sexual. Tener acceso a un medio intelectual es una tarea casi inviable para familias de renta baja que, en su gran mayoría, no están debidamente escolarizadas.

La población brasileña sufre mucho con las diferencias sociales y con la mala distribución de la renta entre sus trabajadores. La lucha de los brasileños para sobrevivir es enorme, generando un desgaste emocional muy grande en toda la población, pues el costo de vida es superior a lo que se recibe y el desempleo crece bastante como consecuencia de la política económica del gobierno. En el trabajo de Tesis que se presenta a través de numerosas tablas y del análisis de las mismas vemos de forma patente esta realidad. Los trabajos sociológicos, demográficos... y por la misma administración del estado que se ven a través de los estudios de Gois, Rossetti, Falcao, Saviani, Garcia... y a los que hacemos referencia en nuestro estudio repetidas veces, dan fe de esta realidad.

El tema del currículo es el centro de las discusiones del momento actual y se precisan realizar nuevas acciones y cambio Brasil, en cuestión de currículos, tiene un avance del cual no se debe ni puede retroceder. Por otra parte durante un largo periodo de tiempo y aun en el momento presente, hay una avasalladora penetración de libros de textos y de principios y bases pedagógicas y curriculares norteamericanos en los cursos de formación Pedagógica y en las Licenciaturas de formación de formadores en Brasil.

Las directrices básicas curriculares de Brasil vienen determinadas por la *Lei de Directrices e Bases da Educação Nacional –Lei Federal n. 9394 de 20/12/1996 (LDB)*.

En esta *Lei* se evidencian algunos principios básicos como el de la libertad de aprender, de enseñar, de investigar y de divulgar la cultura, el pensamiento, el arte, y el conocimiento. Se evidencia una apertura a la pluralidad de ideas y de concepciones pedagógicas. El respeto a la libertad, a la tolerancia son valores fundamentales. También queda patente la coexistencia de centros de educación pública y privada y la gratuidad de los primeros. Se habla también de una educación de calidad valorizando las actividades extraescolares y vinculando a la formación que debe darse en los centros educativos a las prácticas sociales.

Según los Parámetros Curriculares Nacionales –PCNs-, en el currículo, de la enseñanza primaria y de la enseñanza media del Brasil se impone como obligatoria la enseñanza de las áreas de la Lengua Portuguesa, de las Matemáticas, de las Ciencias Físicas y Naturales, de las Ciencias Sociales, de la Política del Brasil, del Arte y de la Educación Física.

En cuanto a la enseñanza de, por lo menos, una Lengua Extranjera, se volvió obligatorio a partir de quinto curso de educación primaria. Con relación a la Enseñanza Religiosa, es facultativa en los horarios normales de las escuelas públicas, respetándose las preferencias de sus alumnos y/o de sus responsables.

La finalidad de la educación queda plasmada en unos objetivos de consecución educativa. Estos son los Objetivos Generales para la Enseñanza Primaria y la Enseñanza Media. Posteriormente en cada una de las áreas que debe desarrollarse en los distintos niveles, se explicitan los objetivos específicos. Un aspecto importante de la *Lei* es la de que en cada centro escolar deben considerarse las particularidades de la zona y de su región para anexionarlas en el currículo de centro.

No obstante la realidad escolar es distinta. La heterogeneidad de los centros escolares es evidente en Brasil, en los diferentes estados, en los mismos municipios. Tubarao es un pequeño exponente de esta realidad. Las escuelas de barrios marginados, tienen muy difícil seguir el currículo presentado por la *Lei*. La desmotivación, la inseguridad personal y de relación, la baja autoestima, la preocupación por la supervivencia personal y familiar, la desestructuración del grupo-familia, la ausencia de escalas de valores..... son factores que implican el no poder desarrollar de una forma sistemática y ordenada con las metodologías más estandarizadas una educación positiva.

Concretando en la vida cotidiana podemos decir que las dificultades en las escuelas de barrios marginados son siempre las mismas: falta de merienda, falta de profesores, violencia entre los alumnos (lo que genera una enorme indisciplina), edificios escolares completamente precarios (con falta de sillas para que los alumnos se sienten), baños antihigiénicos, un alto índice de repeticiones de cursos escolares... entre tantos otros. Esta es la gran lucha. En algunos Estados, ciertos problemas han sido resueltos. También en algunos municipios, donde la dirección y la gestión de las escuelas funciona razonablemente y la atención es satisfactoria.

Pero no hay duda que la desatención de los gobernantes, de la Administración es importante. Pero los investigadores, los amantes de la educación hemos de ayudar a nuestras escuelas. Trabajar juntos por una misma causa, - el trabajo colectivo hace que las personas y el bienestar general crezcan- puede ser positivo para los centros del País. Es preciso luchar contra la insatisfacción del docente, apoyándole y dándole medios para desarrollar mejor su labor en base a unos buenos currículos en cuanto a su concepción, pero no en base a la realidad del contexto.

Debe intentarse mejorar la realidad social y de colaboración; de ayuda, de autoestima, de conocer los valores y proyectarlos. La escuela tiene varias dimensiones, como la pedagógico, la política, la social, la administrativa, y, sin duda, la relación

entre las personas, en los diversos estratos, es bastante diferenciada y, a veces, los enfrentamientos son inevitables. Las insatisfacciones son alarmantes.

La escuela pública brasileña es precaria, y cerca del 80% de la población no tiene acceso a la enseñanza primaria. Las clases populares sufren con la desigualdad; sienten que ni la enseñanza pública es para ellos. Muchos niños y niñas inician pero no completan el año lectivo, pues la necesidad de trabajar y llevar una pequeña aportación al núcleo familiar es enorme. ¿Cómo pueden pensar en estudiar si cada día faltan los alimentos básicos para su familia?

Se concuerda con lo que dice Silva:

*“La situación precaria de la educación básica en nuestro país ha recibido explicaciones genéricas, tales como: profesores mal formados; falta de compromiso de los profesores con las clases populares; falta de recursos; currículo inadecuado; desestímulo de las familias pobres... etcétera”*⁵

⁵ ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Rose Neubauer. **Analfabetismo y subescolarização**: ainda un desafio. v.50. São Paulo: Cortez, 1990. p. 55.

CAPÍTULO 5.

SANTA CATARINA, NÚCLEO DEL ESTUDIO

Santa Catarina, es un estado que se halla en el sur-este del Brasil, y sigue en materia de educación, las directrices generales del Estado. Este estado, a su vez, tiene *El Consejo Estatal de Educación* que se creó con la finalidad de ser un órgano independiente del Sistema Estatal de Enseñanza que, respetando las Normas de nivel general, -por ejemplo la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB)- puede tener una cierta autonomía para desarrollar la educación en función de las necesidades del estado y del entorno. Por consiguiente, el estado de Santa Catarina, aun cuando no logró escapar de la burocracia puede proyectarse en el ámbito educativo con una cierta descentralización y autonomía.

La LDB fue una Ley que estuvo marcada por la aceleración del proceso de industrialización, iniciado ya en la década de los 50, y su principal objetivo era el desarrollo económico, el cual estaba íntimamente ligado al desarrollo educativo del pueblo. Por la situación de desarrollo industrial de la época, era muy importante que la educación fuese dirigida a la formación de los trabajadores y adecuada a las necesidades de la empresa.

La política educacional de Santa Catarina, fue estructurada a través de planes de educación, que fueron los siguientes: Plan Estatal de Educación (1969/1980) y Plan Sectorial de Educación (1973/1976), adaptados a los procesos democratizadores de moda en el país.

Las disciplinas instituidas en el Plan Estatal de Educación (1969/1980) era el de dar una base de formación de hombres con “valores espirituales” y “económicos”, promoviendo un desarrollo democrático en todas las categorías sociales y reafirmando un espíritu crítico, de autoafirmación y progresista. También estaba impregnado de ideologías tecnicistas, de control socio-político y de la nueva versión de la división social del trabajo.

El segundo Plan Estatal de Educación(1973/1976), se identificaba con la filosofía del gobierno estatal, pero se articulaba con lo establecido por el Gobierno Federal y las otras políticas educacionales. Nuevos estilos de evaluación fueron impuestos, poniendo énfasis en la participación de los padres, alumnos y profesores en la investigación y renovando el carácter educacional. La estrategia del planteamiento de la Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina promueve la concentración del poder en la burocracia, actuando como mecanismo de intercambio político, sacrificando la enseñanza en función de los intereses externos y afectando la aplicación de proyectos vitales en la educación.

El Consejo Estatal de Educación de Santa Catarina es uno de los órganos que componen el Sistema Estatal de Enseñanza y, por extensión, la Organización Administrativa del Estado. Su composición y la dinámica de su acción están definidas por el Derecho Administrativo Brasileño. La estructura del CEE comprende: Consejo, Plenario, Secretaría Ejecutiva, Presidencia y Comisiones, con poderes técnico-burocráticos.

Todas estas normativas tienen su proyección en las escuelas de la ciudad de Tubarão. Esta ciudad tiene fuertes raíces en sus escuelas. Ya en 1837 se crea la “Escola de Primeiras Letras” (Lei n. 54) siendo su profesor el Sr. Manuel José Conceição. No obstante surgieron los primeros grandes cambios en el campo de la educación, con la instauración de la República en Brasil. En la segunda mitad del siglo XX, se crean

centros escolares como el “Grupo Escolar Hercílio Luz” que abarca no solo la formación primaria, sino también la formación profesional. Otras escuelas importantes en este periodo fueron la “Escuela Técnica de Comercio”, la “Escola Profissional Engenheiro Rodovalho”, el Colegio Industrial, la Escola Técnica Diomício Freitas.... Podemos indicar que hubo un gran desarrollo de creación de centros para el desarrollo de la Enseñanza Básica y la Formación Profesional. Esta proyección continúa hasta el momento actual. Una muestra de ello es el centro recientemente inaugurado La APAE, considerada la más grande y más moderna institución del Estado de Santa Catarina, que se dedica a promover el bienestar y el ajuste social de los individuos con necesidades especiales.

Tubarão una de las ciudades con mejor Índice de Desarrollo Humano - IDH - de Brasil y con los índices menores de criminalidad del Brasil. Pero, como en todas las grandes ciudades, tiene barrios marginados donde existen miles de familias que se hallan en la franja de pobreza y algunas llegan a la franja de la miseria. En estos barrios, hay escuelas públicas, pero debido al contexto, a la falta de medios, al bajo desarrollo social y económico del lugar y del centro, son escuelas con graves problemáticas. Muchos niños ingresan en la escuela con serios problemas sociales y familiares, como enfermedades fácilmente curables, desnutrición y violencia doméstica.

Por otro lado, la Administración Pública Municipal tampoco tiene políticas prioritarias de educación y también sufre el problema de los salarios bajos. Falta una política seria para mejorar los sueldos del profesorado, optimizar las infraestructuras escolares y dar materiales didácticos. Faltan también unas directrices y una formación permanente para tener profesionales de la educación cualificados.

Nuestro estudio, centrado en dos de estas escuelas, Escola Básica Manoel José Antunes y Escola Básica Faustina da Luz Patricio, son una muestra de esta realidad.

CAPÍTULO 6.

LAS ESCUELAS DE BARRIOS MARGINADOS

6.1. CONCEPTO DE ESCUELA DE BARRIO MARGINADO Y NO MARGINADO

Al referirnos a “las escuelas”, en plural, se piensa en una diferenciación entre escuelas de barrios marginales (escolas carentes) y de barrios no marginales (escolas no carentes). Las primeras son siempre públicas y, paradójicamente, en las segundas, se encuentran todas las escuelas privadas aun cuando, también, algunas públicas.

Las *escolas carentes* se pueden definir como escuelas públicas localizadas en los barrios marginales, y cuyas retribuciones y mantenimiento proviene de la Administración Pública (municipal y estatal). Su finalidad está dirigida a la formación de los niños de familias de los estratos sociales más bajos. Su dirección y administración la realizan profesionales poco preparados que, igual que el cuerpo docente, recibe un bajo sueldo y nunca un incentivo. Además, su cuerpo docente está compuesto por profesores que pasan un concurso, pero no tienen ninguna titulación, dando lugar a un proceso de enseñanza/aprendizaje de poca calidad, y como consecuencia, con un elevado nivel de fracaso escolar. Las *escolas carentes* también son centros que poseen unos edificios realizados con materiales de pésima calidad, sin mantenimiento para los desperfectos que surjan con el tiempo, y además, mal dotadas de material didáctico/pedagógico. En suma las *escola carentes* ofrecen una imagen en general muy desmotivador.

Desde la perspectiva del clima escolar, debe indicarse que una escuela de barrio marginal es la *violencia* está presente. Son instituciones se caracterizan por poseer un ambiente tenso, con práctica de agresiones físicas y morales, con conflictos permanentes, interrelación agresiva, prejuicios, discriminación, abandono, inexistencia de solidaridad y respeto.

La escuela de barrio marginal está definida, teóricamente, en los documentos oficiales. No obstante, el gobierno, en relación a ella, asume una posición neutra, *como si* todas las escuelas fuesen iguales y estuviesen en condiciones de cumplir los objetivos y directrices educativas y pedagógicas elaboradas por la Administración Pública. Los PCNs, de los que hemos hecho mención en el tercer capítulo, establecen que la Escuela Pública debe servir para la construcción de la ciudadanía, como un intento de ampliar los caminos del educando y para proporcionar una educación con calidad independientemente de sus orígenes y clase social. Bajo este parámetro debe indicarse que muchos de los educandos están excluidos ya de la propia ciudadanía, y por consiguiente están fuera de esta construcción de la *ciudadanía*.

Es impresionante la diferencia que se encuentra en la realidad de las escuelas particulares y públicas en Brasil, como también, las diferencias entre las propias escuelas públicas donde se crean ambientes muy distintos. Un análisis de sus características puede evidenciar estas gigantescas distorsiones.

En cuanto a las *escuelas particulares*, estas disponen de recursos para desarrollar su trabajo pedagógico de una manera eficiente, cumpliendo con su misión de formación de los alumnos. Las *escuelas públicas*, en su mayoría, están situadas en barrios marginales y están muy lejos de lo que se pretende mínimamente en relación con la calidad de la enseñanza. Los alumnos cuando llegan en las escuelas tienen como expectativa encontrar un espacio organizado, diferente de la realidad de sus hogares; pero contrariamente se encuentran con un ambiente físico degradado por el tiempo y sin

un personal idóneo para atender sus necesidades como educando. Las aulas que se deberían construir en un ambiente agradable están con sillas deterioradas, paredes con grietas, vidrios quebrados.... casi siempre por actos de vandalismo y todo esto conlleva un ambiente desmotivador para el proceso de enseñanza / aprendizaje. Los baños, muchas veces se encuentran en lamentable estado de conservación, sin una mínima higiene, taponamientos y falta de agua. Los espacios para el deporte, que deberían proporcionar al alumno momentos agradables, son factores de riesgo, ya que se encuentran llenas de agujeros, sin protección ni iluminación. Este medio deteriorado, por si mismo, conlleva violencia, agresión física directa entre alumnos, y entre alumnos y profesores y funcionarios, pasando por el daño del patrimonio de la escuela, y el uso de armas y drogas. También la violencia psíquica por la forma en que se les trata y la forma en que se relacionan entre todos.

Pero a toda esta realidad es preciso adjuntar en las escuelas de barrios marginales, el abandono financiero ilegal ejercido por el Poder Público, lo cual da lugar a formas de autofinanciamiento, con recursos llegados de la propia comunidad pobre, a través de donaciones efectuadas por los padres de los alumnos. En zonas de alta pobreza, algunos padres sufren por no poder contribuir de alguna manera con la escuela, generando otro factor de malestar. La cuestión financiera es grave, pues los pocos fondos que la administración pública destina, sufre los ataques de la corrupción institucional, con un fuerte desvío de los fondos y la sobre valoración de los precios (se utilizan materiales de muy baja calidad y se pagan como materiales de primera).

Dentro de las escuelas públicas, se pueden considerar como *escola nao carente* aquellas localizadas en los barrios de clase media, y subvencionada por la Administración Pública (municipal y estadual). Este tipo de escuelas están dirigidas a los niños de familias de estrato social medio. Su administración y dirección es realizada por profesionales relativamente preparados que, igual que el cuerpo docente, recibe unos bajos sueldos, y como único incentivo poseen unos pocos recursos que reciben del gobierno. Además de eso, la escuela pública, tiene un profesorado que acceden a la plaza, pasando un concurso, pero que no siempre tienen un título o han cursado estudios de formación profesionalizadora, lo que permite un razonable proceso de enseñanza / aprendizaje, con un elevado grado de fracaso escolar. Estas escuelas son edificadas con materiales de mejor calidad que las *escolas carentes*, existiendo algunos fondos económicos para aquellos arreglos de defectos y deterioros. Los materiales didáctico / pedagógico, tienen en un nivel medio a pesar de no ser plenamente utilizados. El ambiente general de estas instituciones son de nivel medio y poseen un grado mediano de motivación.

6.2. LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS DE BARRIOS MARGINADOS

Los alumnos que frecuentan estas escuelas son personas con problemas sociales, algunas de ellas con capacidad de afectar el propio desarrollo orgánico y psíquico y, consecuentemente, la capacidad del aprendizaje. La desnutrición y sus secuelas de deficiencia motora se vuelven un factor que impide que los niños puedan acceder a la enseñanza. También están los problemas de afectividad, que generan dificultades de relación en el ambiente escolar, y se repiten en el ambiente familiar con conflictos y violencia. Sus hogares son pequeños, con uno, máximo dos habitaciones, pero cobijan normalmente a varias personas. Muchas de estos niños sólo van a la

escuela en busca de comida. Sus progenitores se interesan muy poco o nada por su rendimiento escolar.



Foto 2 – Escola Basica Professora Celia Coelho - Tubarao

Se puede definir el alumno marginal como aquel que física, económica, social y culturalmente está lejos de los patrones normales aceptados por la sociedad e, inclusive, de los patrones establecidos por el Consejo Estadual de Educación del Estado. Se puede conceptualizar, como una especie de víctima de la sociedad, como un todo, y, en particular, de la familia, cuyos reflejos de las violencias en las cuales está inmerso vuelven su perfil inadecuado para asumir la condición del educando.

Dentro de este cuadro, el fracaso escolar viene de fuera y el alumno en el encuentra una buena política escolar para enfrentarlo. Y cuando viene de fuera el fracaso, en casos excepcionales de familias pobres, mas con intereses y motivaciones por el estudio, el ingreso del educando en el ambiente escolar significa un enfrentamiento a un nuevo cuadro problemático, en el que retira cualquier motivación al aprendizaje, ya que por imitar a sus compañeros, para que lo acepten en el grupo, y por la desmotivación general de la estructura de la escuela.



Foto 3 – Escola Cristina Avila Wendhausen - Tubarao

Para Schütz, “la motivación puede ser definida como el conjunto de factores circunstanciales y dinámicos que determina la conducta de un individuo.”⁶ Sucede que en las escuelas marginales, este conjunto de factores con los que se encuentra el educando es un *ambiente desolador*, lleno de conflictos, con una relación autoritaria definida por la institución, destruyendo cualquier posibilidad de creación de vínculos afectivos entre los miembros de la escuela. La motivación es un factor decisivo en cualquier lugar caracterizado por condiciones por debajo de las normales. El autor citado afirma: “El origen de la motivación es siempre el deseo de satisfacer necesidades. El ser humano es un animal social por naturaleza y, como tal, tiene una necesidad absoluta de relacionarse con los otros de su ambiente. Esa tendencia integrada de la persona es el principal factor interno activador de la motivación para muchos de sus actos.” En la escuela, entretanto, no hay integración, los alumnos ven frustradas sus expectativas y sus deseos, además de tener una forma de relacionarse conflictiva con los profesores y compañeros.

6.3. LOS PROFESORES QUE TRABAJAN EN LAS ESCUELAS DE BARRIOS MARGINADOS

En el Estado de Santa Catarina, como en cualquier otra región, existen dos clases de profesionales: a) los *efectivos*, que ingresan a través de concurso público, realizados, normalmente, cada dos años; b) Los Admitidos de carácter temporal – ACTs-.

Los *profesores efectivos* se rigen por el Estatuto de los Funcionarios Públicos del Estado de Santa Catarina, y pertenecen al área de educación. Adquieren estabilidad después de tres años de prueba, período en el cual son evaluados a través de *relatorios*. Durante este período todavía no gozan de todas las ventajas, como, por ejemplo, progreso funcional, adquirido a través de horas en cursos de capacitación o en el caso de una posible posgraduación, lo que significa una especie de promoción, implicando un aumento de sueldo. Los *profesores efectivos* reciben sus sueldos aumentados en un 3% por cada trienio trabajado; 25% como gratificación por dar clases; 10% por horas extras, las que sobrepasan el límite de 8 horas, las que pasan de una carga de 10 horas, de 16, para una carga de 20 y 32 para una carga de 40 horas. Además de estos porcentajes, los profesores que trabajan 40 horas, en algunos municipios y estados, tienen derecho a un vale alimenticio, que puede ser suspendido en cualquier momento o en el cambio de administración. Además de todo esto, el profesional que no haya tenido dos faltas por semestre, en el ejercicio anterior, tiene derecho a recibir un premio de asiduidad equivalente al 80% de su paga.

Los *profesores ACTs*, como su nombre lo indica, son admitidos con un plazo determinado. Normalmente la admisión de este tipo de profesional ocurre cuando el profesor efectivo tiene algún tipo de licencia. Los *ACTs* reciben un pago inferior al de los *efectivos* y no gozan de los mismos derechos. Existen, además, los llamados *ACTs no habilitados*, o sea, aquel que todavía está haciendo la carrera, recibiendo un sueldo mucho menor todavía. Por eso, hay una preferencia en su contratación. Muchos gobiernos, para no hacer los concursos públicos y, también, para evitar gastos, dejan de

⁶ SCHÜTZ, Ricardo. **Motivação y desmotivação en el aprendizaje de línguas**. English Made in Brazil, nov. 2003. Disponível en: <<http://www.sk.con.br/sk-motiv.html>>. Acesso en: 06 mai. 2006.

realizarlos, contratando cada año a *profesores temporales*, sin tener en cuenta la calificación del profesor con la disciplina que irá a enseñar, agravando el mal rendimiento de los alumnos. Esta realidad queda agravada por las dificultades de poner en práctica las teorías aprendidas en la universidad lejos de la realidad de los niños de barrios marginales.



Foto 4 – Escola Basica José Manoel Antunes - Tubarao

Las escuelas marginales tienen su cuerpo docente, casi totalmente, configurado por ACTs. Ello da lugar a serios problemas en su funcionamiento, y en especial por la alta rotatividad de profesores, causando un alto grado de desánimo y desmotivación para alumnos y profesores. Además debe considerarse que estos profesores ACTs normalmente son profesionales recién formados, muchos entusiasmados con la profesión, pero muchos de ellos se enfrentan con unos directivos de las escuelas que ponen fuertes obstáculos a la práctica de cualquier proceso pedagógico innovador. Con el correr del tiempo, estos profesores no vuelven a participar en cursos para perfeccionarse. Al final, son unos pocos los que todavía mantienen la vitalidad inicial y el deseo de innovar, poniendo en práctica alternativas a la enseñanza latosa y excluyente. Por la LDB, todos los profesores, en ejercicio del magisterio, necesitan no sólo el nivel superior, sino, también, de constante perfeccionamiento. Dos cuestiones problemáticas, entonces, se destacan: la motivación de pocos y la débil formación y la casi ninguna actualización de muchos.

Entretanto, eso no impide que los profesores de escuelas marginales puedan, así mismo seguir trabajando sin un Proyecto Político Pedagógico, a partir de su propia realidad y de sus prácticas, reelaboran pedagógicamente la manera de ejercer la docencia.

El cuadro que sigue representa las escuelas mencionadas, en comparación con las privadas. En él, son divididas las escuelas en públicas (escuelas de barrio marginal y escuelas de barrio no marginal) y privadas, bien como son presentadas las características de cada institución, posibilitando una análisis comparativa y crítica.

<i>Escuelas</i> <i>Características</i>	PÚBLICAS MARGINALES	PÚBLICAS NO-MARGINALES	PRIVADAS
<i>Ubicación</i>	Barrios Marginales	Barrios clase media	Barrios clases media alta y ricas
<i>Mantenedor</i>	Estado	Estado	Privadas
<i>Administración</i>	No habilitada	Relativamente habilitada	Bien habilitada
<i>Docentes</i>	No concursado No habilitado Mal remunerado Cursos Incompletos	Concursados Relativamente habilitados Mal remunerados Algunos cursos completos	No concursados Bien habilitado Sueldo satisfactorio Titulados
<i>Alumnado</i>	Problemas socialización Problemas aprendizaje Falta alimentación Falta higiene Violencia	Socialización media Aprendizaje media Alimentación normal Higiene normal Violencia	Buena socialización Buena aprendizaje Buena alimentación Buena higiene Violencia
<i>Condiciones Materiales</i>	Construcción mucho deficiente Pésima manutención	Construcción deficiente Regular manutención	Óptima construcción Total manutención
<i>Condiciones Pedagógicas</i>	Pésima	Regular	Óptima
<i>Materiales didácticos</i>	Ninguno	Algunos	Todos

Cuadro 1 – Características de las escuelas públicas marginadas y no marginadas y particulares

6.4. ESCUELAS DE BARRIOS MARGINADOS Y LA EXCLUSIÓN

Todo lo que se ha hablado sobre escuelas marginales remite a tema de la exclusión, pues se trata de ambientes y grupos sociales de una gran cantidad de personas privadas de los bienes y servicios producidos socialmente. Estas personas son diferenciadas por medio de la división de clases sociales: rica, media, pobre y *paupérrimas*. Estas dos últimas son abandonadas por los órganos gubernamentales. El hecho, de darnos cuenta de la deficiencia en los servicios y las dificultades al acceso de los bienes, se puede decir que en la sociedad brasileña son más los excluidos que los incluidos. Tal realidad ya perdió, hace tiempo, su capacidad de crear indignación.

En el proceso educativo no es diferente. Las instituciones públicas no incluyen a los alumnos de barrios marginales y no promueven una pedagogía que no sea la de mantener la exclusión como volver invisibles los procesos sociales que la producen. Además de esas cuestiones estructurales, algunos profesores promueven un reforzamiento a la exclusión, pues comparten y expresan el pensamiento de que “alumno marginal es un caso perdido” y que la exclusión es necesaria pues promueve la

evasión escolar y, consecuentemente, las aulas se vacían creando espacios físicos. La ausencia de niños crea un cierto alivio en el trabajo de la docencia. Una brutal realidad ya institucionalizada.

La Ley no deja duda cuando determina que la escuela debe ser para todos. En la realidad la escuela es para pocos y ejercida de forma sesgada.

Se ha de considerar, todavía, que el hecho de que algunos alumnos venidos de familias pobres, y hasta, excepcionalmente, de familias *paupérrimas*, ingresen en el sistema público de enseñanza no significa el fin de la exclusión y la misma oportunidad de aprendizaje, pues *“que todos tengan acceso la escuela no significa que todos lo tengan al mismo tipo de escolarización.”*⁷

En la práctica pedagógica, la denuncia en sí del violento proceso de exclusión ya significa un profundo trabajo político de concienciación y de búsqueda del cambio. Este puede devenir acompañado de estrategias didácticas específicas, elaboradas para mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje, motivando tanto a los profesores como a los alumnos.



Foto 5 – Una clase de una escuela marginal

En consecuencia, podemos decir que la escuela marginal es un resultado, cuyo origen proviene de la organización social de un país, o, si se prefiere, de su política económica y social. Esta realidad adquiere proporciones dramáticas físicas y psíquicas a la llegada del alumnado a la escuela

Los profesionales de la educación se enfrentan a un dilema. También los técnicos, los pensadores, los que ayudamos en el desarrollo de la educación de los pueblos. Es preciso contribuir. El cambio no se produce hoy para mañana, Los cambios sociales son lentos y paulatinos. Pero debe avanzarse hacia la educación de toda la población del Mundo

⁷ GENTILL, Pablo. Op. cit., p. 27.

TERCERA PARTE

EL ESTUDIO DE CAMPO

CAPÍTULO 7.
LA INVESTIGACIÓN

7.1. LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se presenta se conceptualiza como un estudio esencialmente cualitativo aun cuando tengamos en consideración aspectos del campo de estudio que son de índole cuantitativa. Estamos en la postura de la superación del enfrentamiento entre las posiciones propias del paradigma cualitativo y cuantitativo. (Cook y Reichardt, 1986). Ciertamente que las posiciones a nivel paradigmático deben mantenerse, pero en realidades concretas, estas perspectivas, se utilizan en una misma investigación complementándose resultados y datos obtenidos a través de técnicas propias de ambas. Por consiguiente, en nuestra situación investigadora, lo óptimo, es aceptar la triangulación y complementación de ambas tendencias como posición más prometedora y útil para resolver el problema de evaluación (Cabrera, 1999).

El estudio de evaluación que se efectúa es *intrínseco* (Scriven, 1967) -se realiza en la institución- y a su vez es *para la toma de decisiones* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), es decir, a partir de las conclusiones, se decide presentar un modelo de programación que implique todos aquellos factores optimizadores para la actividad del docente y el discente de escuelas de barrios marginales.

Las **técnicas** que se utilizan para la obtención de datos son la observación, el relato y la entrevista, aplicándose todas ellas de una manera abierta.

Estas técnicas se proyectan en la investigación en los instrumentos siguientes: “Diario de observación de escuela”; “Relatos del profesorado”; “Confrontación de los datos con relatos de expertos”; “Observación de reuniones”; “Entrevista-conversación”.

El estudio se efectúa en dos centros educativos desarrollándose en el periodo de un curso.

7.2. LA ESCUELA BÁSICA MANOEL JOSÉ ANTUNES

La Escuela Manoel José Antunes fue fundada en agosto de 1962 por la profesora Minervina Correa Lima, en el Barrio Humaitá de Tubarao. Empezó con 24 alumnos, distribuidos en los tres primeros cursos de Educación Primaria.

Con el incremento de la comunidad del barrio hubo la necesidad de la construcción de un nuevo edificio. El 27 de mayo de 1986 inició su funcionamiento con el 1º grado. La Escuela pasó a ser la “Escuela Básica Manoel José Antunes”, dirigida por el Sr. Anselmo Acilino Antônio. Actualmente la escuela posee ocho aulas, una secretaria, una biblioteca, una sala para los profesores, una sala especial de educación plástica, y funciona en dos períodos (mañana y tarde)

Las características sociales, económicas y culturales del alumnado son de mediano-bajo nivel. Los niños que frecuentan la escuela son hijos de obreros, y la mayoría se queda en caso solos, con los hermanos mayores (que son adultos) o en casa de vecinos. Otros trabajan en sus horas de descanso para ayudar en el sustento de la familia, como limpiabotas, vendedores de helados, etc. Muchos padres trabajan en empresas de la región, y otros trabajan como albañil, ayudante, o arreglando ruedas de automóviles, o ejerciendo otros trabajos en general de baja calificación.



Foto 6 – Escuela Básica Manoel José Antunes



Foto 7 – Sala de aula de la Escuela Básica Manoel José Antunes

Más de la mitad de esos alumnos también frecuenta al COMBEMTU, que es una institución que les acoge con el objetivo de no dejarlos en la calle. Se quedan allí por lo menos un período, donde hacen sus tareas escolares y actividades manuales.

Hoy la escuela funciona con 186 alumnos, del nivel de educación infantil y del nivel de educación Primaria (6 cursos) y cuenta con 23 maestros

La escuela presenta sencillas instalaciones. Su disposición está distribuida de forma simple y sencilla. Sigue el modelo de las instituciones públicas de enseñanza existentes en la ciudad.

La utilización de los instrumentos ha permitido llegar a los siguientes datos:

Del diario

Durante los días de observación de las aulas, se fueron tomando anotaciones y apuntes, dando lugar a un diario de observación. De él se desprenden, en forma resumida, los siguientes datos:

Alumnos/as

Falta de interés de los alumnos;
 Edad adelantada por serie;
 Violencia;
 Miseria;
 Angustia y desánimo generalizado;
 Niños negros todavía son víctimas de prejuicios y agresiones;
 Postura incorrecta y deficiencias en el saber estar de los alumnos en la hora de comer;
 Dificultad de aprendizaje;
 No saben leer y tampoco escribir correctamente

Familias

Problemas de alcoholismo en las familias;
 Paro de los padres; Violencia doméstica;
 Drogas.
 Niños faltos de afecto;

Centro educativo

Falta de material didáctico. Falta de ética de los profesionales; Falta de apoyo de la Dirección;

Presencia del investigador

Desconfianza e inseguridad con la presencia del investigador;

Del relato del profesorado

Los alumnos son indisciplinados;
 No acompañan las clases;
 Hay problemas de asistencia;
 Aprendizaje lento;
 Juegan mucho en el aula.

Observación de reuniones

En la reunión del Claustro de profesores presentan los mismos problemas que expresan en el “relato del profesorado”. Además una profesora presenta una reclamación en contra la dirección de la escuela, pues el director de la Escuela dedicaba más atención a la parte administrativa y ninguna a la pedagógica. Los demás profesores callan.

Entrevista-conversación

El director dijo que le gusta lo que hace, pero admite que no tiene ninguna formación en relación a la práctica pedagógica. Sus estudios son de Historia. El director ha pedido que no fueran relatados públicamente los acontecimientos relativos a las agresiones, las peleas y la indisciplina escolar, para que la comunidad no se entere y, también, porque él se siente impotente delante de esos problemas.

7.3. LA ESCUELA FAUSTINA DA LUZ PATRÍCIO

La Escuela Faustina da Luz Patrício está ubicada en el barrio Oficinas, en la comunidad Caixa d'Água. Su población es pobre, compuesta por obreros y personas sin calificación profesional. Las calles son de tierra y las casas son de madera, sin ninguna estructura mínima racional para vivir.

Con el aumento de la comunidad hubo la necesidad de construir una escuela con capacidad de atender a los niños. Algunas personas trabajaron para ello y el nombre de una de ellas ha sido escogido para el nombre a la escuela: es el de la señora Faustina da Luz Patrício, nacida el 6 de agosto de 1919.

Faustina trabajaba como merendera y conserje de una escuela de enseñanza infantil denominada Nuestra Señora de la Aparecida. Era una persona muy dedicada a los niños y adultos de la comunidad, con sus servicios prestados a los enfermos y desamparados, y también en las actividades religiosas. Por esos motivos la comunidad ha decidido colocar su nombre en el establecimiento de enseñanza. Hoy ella atiende a los niños de la comunidad y de los barrios vecinos.



Foto 8- – Escuela Básica Faustina da Luz Patrício

La escuela ofrece enseñanza básica o primaria de primer curso a cuarto curso. Tiene 65 alumnos y 8 funcionarios. Es una escuela amplia, distribuyendo su espacio en 6 aulas, 1 secretaria, 1 sala de profesores, 1 cocina y 4 baños.

El alumnado de la Escuela Faustina tiene una procedencia de nivel social muy bajo.

Muchos de los alumnos vienen de familias desestructuradas y son hijos de madres solteras, siendo acogidos por los abuelos, tíos o padres adoptivos. Gran parte de esos niños presentan problemas de comportamiento en la escuela y dificultades para obtener un buen rendimiento escolar.

La utilización de los instrumentos ha permitido llegar a los siguientes datos:

Del diario*Alumnos/as*

Falta de interés de los alumnos;
 Edad adelantada por curso;
 Violencia;
 Los alumnos depredan la escuela;
 Miseria;
 Angustia y desánimo generalizado;
 Niños negros todavía son víctimas de prejuicio; Dificultad de aprendizaje;
 No saben leer y tampoco escribir correctamente.

Familias

Problemas de alcoholismo en las familias;
 Paro de los padres;
 Violencia doméstica;
 Drogas.
 Niños faltos de afecto;
 Invasión de la escuela por ex alumnos;

Centro educativo

La Dirección está preocupada por la realidad de la escuela
 Falta de material didáctico.

Presencia del investigador

Desconfianza y inseguridad con la presencia del investigador;

Del relato del profesorado

Los profesores se negaron a hacer los relatos individuales de cada alumno, bajo la alegación que lo harían en el Consejo Escolar. En general dijeron que los alumnos son desmotivados y que hay muchos insultos en el aula. Uno profesor dijo que se siente frustrado porque sus objetivos nunca son atendidos. Los alumnos tienen problemas con la higiene personal.

Observación de reuniones

La directora ha elogiado a los profesores alabando su interés en mejorar la enseñanza. Dijo que estaba orgullosa de su equipo y que conocía los problemas de los profesores. Los profesores no mencionaron nombres de los alumnos. Indicaron como los problemas más graves la indisciplina, la charla dentro de la clase, la falta de afecto y cariño de los alumnos, los problemas familiares de ellos.

Entrevista-conversación

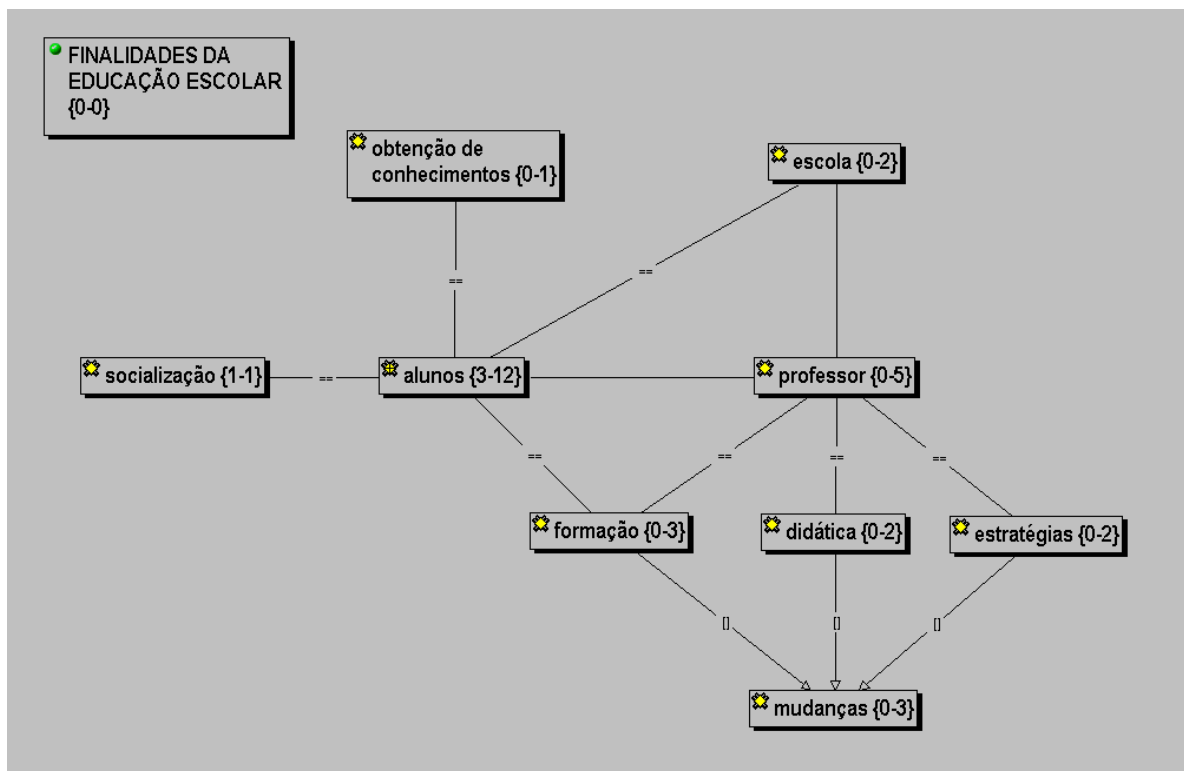
La directora presenta gran preocupación con la escuela. Dijo que algunos padres transfieren para la escuela la responsabilidad total por la educación de sus hijos. Ha mencionado los graves problemas de las familias, incluso la necesidad de prostitución de algunas madres, y que los profesores no saben como pueden sobrevivir así. Los niños, casi todos, solamente van a la escuela para recibir la merienda escolar.

7.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este análisis se efectúa conjuntamente con los resultados de las dos escuelas de estudio Realizando un estudio de contenido a través del Programa Informático ATLAS-Ti, se ha llegado a los siguientes organigramas referentes a las dos instituciones escolares:

A- SOBRE LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR

Los datos estudiados nos aportan el gráfico que se expone a continuación

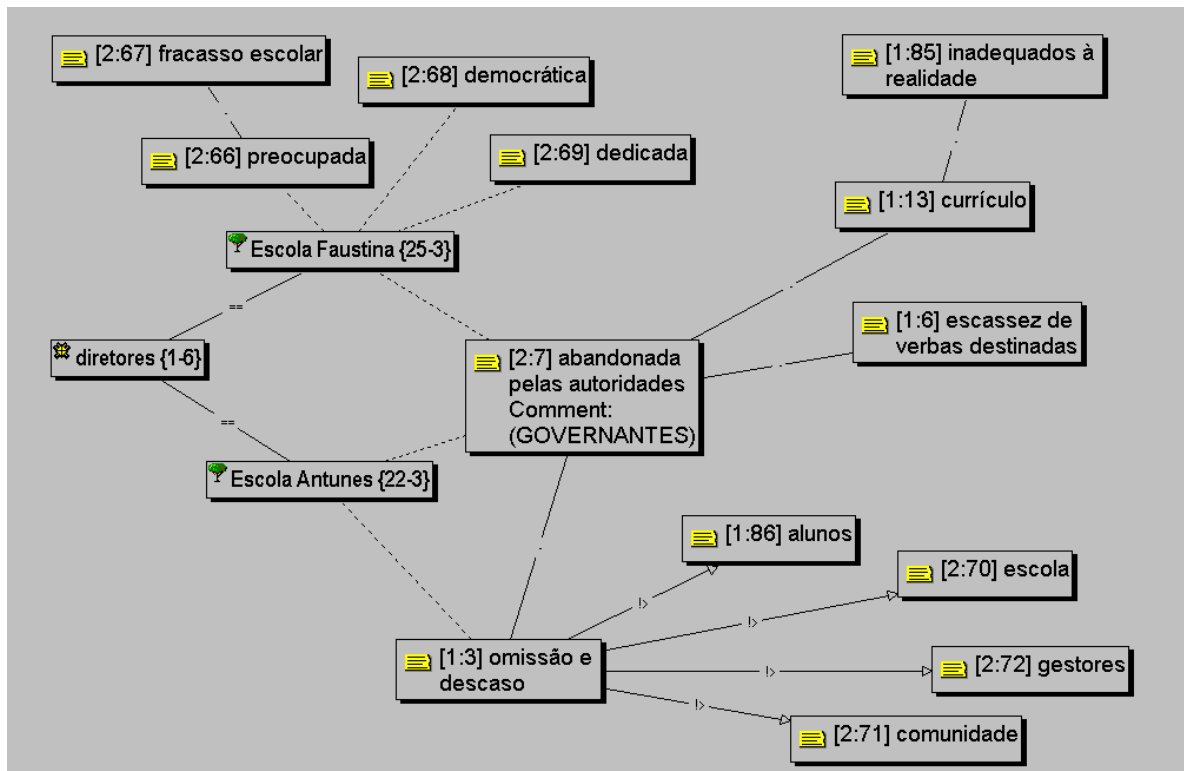


De este gráfico se desprende:

- La escuela es una institución donde el ambiente debe ser de preguntas y reflexiones sobre las necesidades de cambios y de nuevas formaciones en el ámbito educativo.
- Las escuelas investigadas en ese trabajo son espacios públicos que pueden ser encaminados a cambios, en la organización y en la toma de decisiones para la reelaboración de los trabajos pedagógicos. Estos cambios deben iniciarlos los directivos, priorizando la formación de profesores para que sus estrategias estén bien definidas y sus objetivos atiendan a la realidad de la ciudadanía
- La escuela que cambia, y que tiene condiciones de cambiar, debe establecer presupuestos de una teoría pedagógica crítica, empezando por la práctica social, cultural y que sea comprometida en resolver los problemas de educación y de enseñanza en la escuela. Para que pueda cambiarse, se debe desvincular del poder, del conservadurismo y de la exclusión que todavía impregna a los educadores. Aun es una realidad encontrar educadores utilizando el arcaico método “premio” (recompensa y castigo) como forma de obediencia, como se puede observar principalmente en los primeros cursos de la enseñanza primaria, en que la profesora exige silencio en la mayor parte del tiempo, no dando posibilidades a los niños de participar activamente en las clases.

B- OBSTÁCULOS: DIRECCIÓN Y GOBIERNO

Seguidamente pueden ser observados los obstáculos - enfrentamientos de las Escuelas Antunes y Faustina en relación a sus directores y su gobierno.



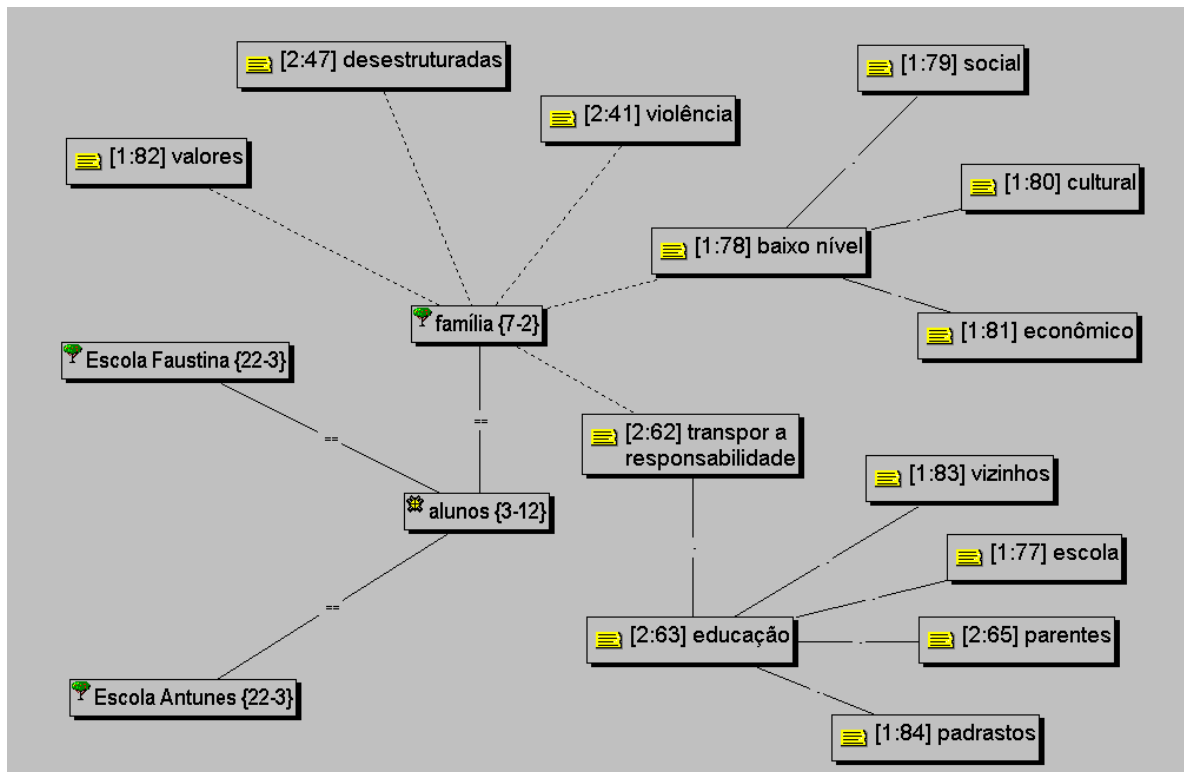
Del estudio realizado se deduce:

- En los estudios realizados en la Escuela Municipal Manoel José Antunes y en la Escuela Faustina da Luz Patrício, se comprueba bien la triste realidad de olvido de los gobernantes en relación a las grupos de menos formación, olvido ese que viene a perjudicar el proceso de enseñanza dentro de las mismas.
- Delante de este acontecer, serán presentadas estrategias que puedan ser trabajadas en las instituciones, considerando sus necesidades y obstáculos (que están enraizados en el sistema gubernamental) y que influirán a la escuela, a la dirección, a los profesores, a los alumnos y al proceso de enseñanza-aprendizaje, como ya se ha indicado.
- Las escuelas investigadas no poseen proyecto político-pedagógico.
- Ambas escuelas tienen planificación de los cursos; en el desarrollo de ese planeamiento hablase de los objetivos, de la selección de los contenidos, de las metodologías y estrategias didácticas y de la evaluación. Con eso, los profesores pueden seleccionar, con mayor eficiencia, estrategias para trabajar los contenidos que son seleccionados en los cuatro primeros cursos de primaria.
- Por supuesto que el ideal sería que las autoridades brasileñas tuvieran una cierta preocupación por las escuelas y la educación, que todas los centros educativos poseyeran una buena infraestructura y que pudiesen permanecer abiertas a sus alumnos, las bibliotecas, los laboratorios, el acceso a Internet y la diversidad de materiales pedagógicos (infelizmente, los recursos de las instituciones investigadas se restringen a la utilización de la pizarra y de los libros didácticos, cuando los reciben en el inicio del año). Pero, mientras tanto eso no es posible, si es que algún día se hace realidad, se debe recurrir a los medios más simples, que no exijan muchos recursos y que de cierta forma contribuyan para el funcionamiento del proceso de enseñanza-

aprendizaje. Así también funcionan las estrategias pues deben ser creadas en relación a la realidad de los educandos.

C- LAS DIFICULTADES FAMILIARES

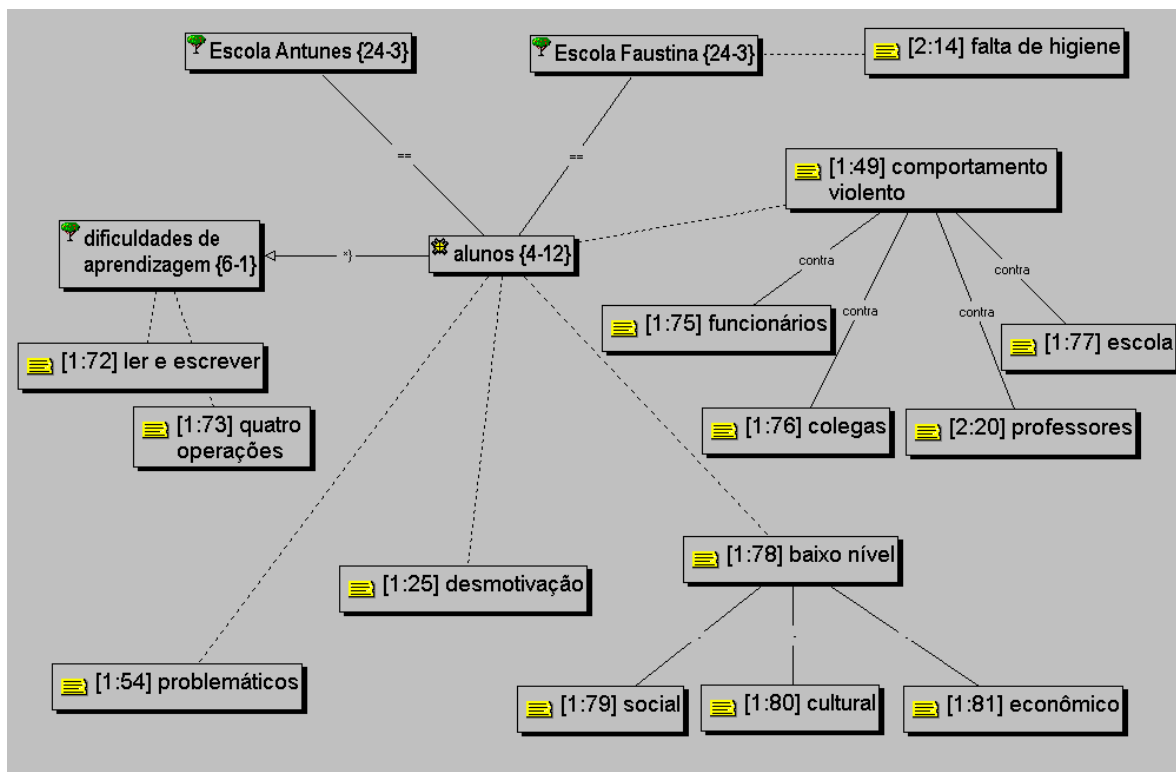
Es preciso ahora observar las núcleos de confrontación entre las familias de los alumnos y los alumnos y la escuelas investigadas.



- La falta de participación de los padres en la vida escolar de los hijos da lugar a una frustración en el proceso educacional y familiar.
- Los padres, con bajo nivel de escolaridad, no comprenden como funciona una institución escolar, responsabilizándola del mal comportamiento de sus hijos. Realmente, lo que ocurre es que lo que se desarrolla en casa, acaba proyectándose en el comportamiento y en el saber estar en la escuela.
- En casa falta los elogios, las críticas constructivas, los valores y se desarrolla en muchos casos la violencia. Todo ello repercute en el comportamiento del escolar y en su aprendizaje; en una alta o baja autoestima; en una efectividad de aprendizaje satisfactorio o no.
- La existencia de niños con baja autoestima dentro de las instituciones es común.
- El ambiente violento en que conviven con sus familias, la situación de el hambre y la miseria vividas, la presencia de madres que se prostituyen y de padres alcohólicos, los niños que son dejados por sus padres a los cuidados de otras personas que ni siquiera poseen responsabilidad para ello, el hecho de que los padres se sienten impotentes en educar sus hijos (o que hace con que trasladen totalmente sus responsabilidades a la escuela), todo eso acabe en ausencia de entusiasmo en el niño para aprender.

D- DESESTRUCTURACIÓN FAMILIAR: COMPORTAMIENTO X RENDIMIENTO

El organigrama que sigue muestra que los obstáculos enfrentados en el ambiente familiar por los alumnos de las Escuelas Antunes y Faustina acaban reflejando en su comportamiento y rendimiento escolar.

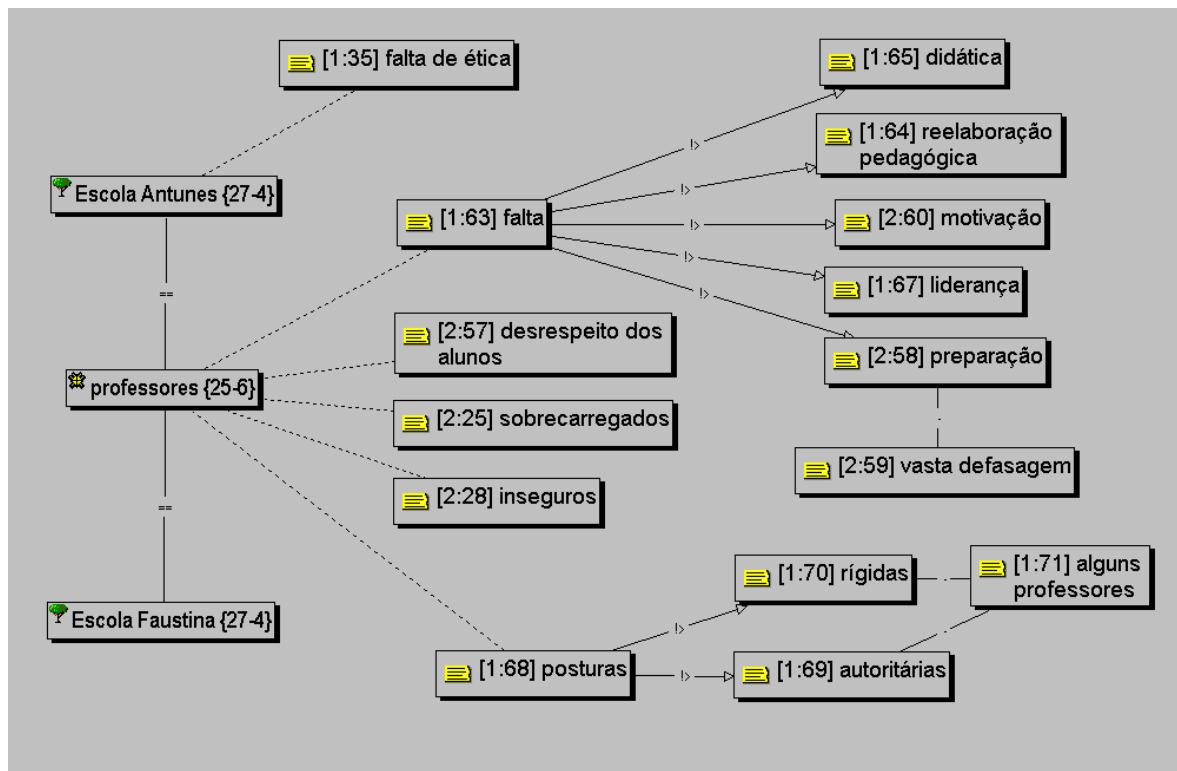


- Un de los motivos que ha impulsado repensar el trabajo pedagógico en las instituciones escolares es la presencia cotidiana de la violencia.
- De forma antagónica en el cuadro se vivencia en relación a la violencia, que hace que la escuela sea un local donde haya diversas formas de agresiones, se observa una lucha por la integridad física, moral y material, y es a partir de entonces que se debe buscar alternativas para los docentes enfrentar esa situación (vivenciada también en el cotidiano de las escuelas investigadas).
- Los profesores de tales escuelas tuvieron su formación en la década de 80, y ha sido a partir de esa época que empezaron a surgir algunos problemas relacionados a la violencia (agresión), y, en consecuencia, su preparación académica no ha sido hecha para trabajar con la violencia dentro de las escuelas. En realidad, su formación refleja un trabajo con la "obediencia", la "aceptación" y no la "rebeldía" de los alumnos. De esa forma, no hay dudas de que la escuela, actualmente, deberá criar diferentes maneras para mejor administrar esos conflictos generados por la violencia de los educandos.
- Al mismo tiempo es preciso enfrentarse al problema de la violencia en las escuelas. Es cierto que se crea un tabú en torno del tema, haciendo que los profesores tengan ciertos recelos para comentarlo lo cual significa que la escuela no está preparada para trabajar esta situación.

-Es importante hacer notar la falta de coherencia que se revela en torno del tema violencia. A veces, el significado de violencia para los alumnos, se restringe al robo, a matar, a violar, etc., ya que son hechos presenciados en el medio social en que viven.

E- LOS CONFLICTOS: LA PROYECCIÓN DE LOS PROFESORES Y DE LOS ALUMNOS EN EL AULA

En este apartado tratamos de los conflictos y de los acercamientos en la aplicación de las estrategias de enseñanza:



-El análisis de los hechos ha permitido considerar que el alumno motivado, independiente de sus problemas - familiares o sociales-, tienen la posibilidad de aprender con mayor facilidad. Para eso, es necesario que algunas técnicas motivadoras sean aplicadas en la tarea de enseñanza-aprendizaje, y es ahí cuando entra la importancia de un profesor preparado, con bagaje suficiente para enfrentar el reto.

-A partir del momento en que las escuelas públicas han crecido en el sentido cuantitativo, su gran reto pasa a ser también en el sentido cualitativo; sino es así, habrá cada vez más alumnos repetidores, más evasión escolar y mayor violencia. Se detecta que, tanto las escuelas como los gobiernos tienen conciencia de esta realidad, pero que hay gran dificultad de proyectar estrategias oportunas en la práctica. Se puede decir que son ofrecidos algunos cursos de capacitación, aun cuando no son suficientes. Pero también es cierto que son pocos los profesores que asisten y que de estos, es una minoría que pone en práctica las técnicas e innovaciones presentadas, lo cual ya es una gran victoria.

-Por otro lado, se vislumbra claramente la falta de interés por parte de las autoridades políticas a incentivar la carrera del magisterio público, llevando la educación, muchas veces, al ostracismo y al olvido.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8.
CONCLUSIONES

En el transcurso de este trabajo, se ha investigado y estudiado el comportamiento del individuo en las instituciones escolares públicas que presentan problemas graves de orden social y cultural –escuelas de barrios marginados- y la actuación de los profesionales en dichas instituciones. En este ambiente no propicio al proceso de enseñanza / aprendizaje, se constata la preponderancia de la violencia involucrando a alumnado marginal que viene de familias desestructuradas y que llegan a la escuela llenos de problemas como desnutrición, falta de afecto y diálogo familiar, o algunas veces el abandono, falta de instrucción y baja autoestima. Al ingresar en la institución escolar, se encuentran, al contrario de lo que esperan, con la falta de preparación por parte de la mayoría de los profesores, pésimas condiciones de los centros de enseñanza, falta de recursos, ausencia de estímulo al estudio. Todo esto constituyen factores generadores de un trabajo pedagógico mas allá de las expectativas mínimas de la calidad en el campo de la enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que es una situación muy deprimente desde la perspectiva de la educación, pero aun teniendo en cuenta los profundos niveles de dificultad existentes, queremos presentar estrategias para los profesores de primero a cuarto curso de educación primaria, con el objetivo de que se enfrenten al desafío de educar. Incluso donde el cuadro social es más drástico y severo, unas buenas estrategias creativas, adaptadas al contexto y al medio, bien planificadas, pueden servir de estímulo tanto a los profesores como a los alumnos, para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, promoviendo una participación fundamental del educando y del educador, posibilitando, para ambos, el desarrollo de habilidades y generando el dominio de la comunicación -expresión oral, escrita u otras-, de la matemática y la lógica, y especialmente sabiendo como enseñar y aprender a aprender.

A partir de esto se llegó a las siguientes conclusiones:

1. CONCLUSIONES GENERALES

1.1. Los centros estudiados tienen situaciones similares en relación con el contexto

- 1.1.1. Contexto externo: Barrios con graves problemas de marginación; las familias de los alumnos están desestructuradas; la formación de los padres es muy baja (analfabetos); las casas de los alumnos son precarias; los alumnos con problemas físicos y psicológicos, ya que son maltratados por los padres.
- 1.1.2. Contexto interno: instituciones con más de cuarenta años de existencia; pocos profesores eficaces y muchos ACTs; alta rotación de los profesores; inexistencia de proyecto político pedagógico; planificación de las clases hechas exclusivamente con los libros de texto proporcionados por los ayuntamientos; las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores no son aplicadas de forma diversificada y no son motivadoras para los estudiantes, lo que hace el nivel de aprendizaje sea muy bajo.

1.2. Los centros estudiados y sus tipologías

- 1.2.1. Al contrario de la visión idealizada en relación con la escuela, la situación actual de la escuela pública brasileña es desoladora. Además de los obstáculos de orden político-económico (abandono oficial) se tiene, además, una propuesta de enseñanza que atiende sólo al saber acumulativo y restringido a los libros escolares, además de la forma errónea de realizar la evaluación del alumnado, que hace que la escuela sea aburrida y desmotivadora, como se ha podido detectar en las escuelas investigadas.
- 1.2.2. El objetivo de formación de ciudadanos críticos, comprometidos y participativos sólo se logra si la institución de enseñanza actúa con estos mismos criterios. Las escuelas marginales cubren el vacío dejado por los padres, en lo que se refiere a la educación de sus hijos, por esto su actuación necesita ser determinante en la creación de paradigmas de ciudadanía, de solidaridad y de compromiso, lo que lleva a los profesores, como educadores, a una tarea de formadores sociales.
- 1.2.3 A partir de las observaciones realizadas, se concluye que es posible la construcción de escuelas de cambio, comprometidas con la preparación de sus docentes y de la ciudadanía, dándoles, igualmente, condiciones de producción del conocimiento, no restringido a las repeticiones de la información ya existente, que obedece a la clase dominante, estimulando el placer de aprender, dando el debido valor a la lectura, a la escritura, a las matemáticas para que, en un futuro, en cuanto individuos, los alumnos se sientan parte de la sociedad.

1.3. El cuerpo docente

En relación con el profesorado debemos indicar:

- 1.3.1. Formación continuada: Se detectan profundas y variadas transformaciones en el campo educativo que implican una preparación especial para los profesores.
- 1.3.2. Continuismo didáctico y pedagógico. Se constatan algunas resistencias de los profesores en ejercicio, que quieren continuar con la situación actual.
- 1.3.3. Resistencias en el aula. Existe, por parte de algunos grupos de profesores, una gran dificultad y resistencia en la utilización de estrategias didácticas innovadoras.
- 1.3.4. Formación. Otros grupos de profesores piden formación permanente y actualización en técnicas individualizadas, para: a) mejorar la enseñanza / aprendizaje, considerando las diferencias de cada alumno; y b) disminuir el fracaso escolar.
- 1.3.5. Pasividad. La apatía de los profesores impide la creación de condiciones para un mejor posicionamiento del cuerpo docente ante de las autoridades de enseñanza.

1.4. El alumnado

- 1.4.1. La motivación. Los estudiantes pierden la motivación por el aprendizaje debido a las estrategias tradicionales que se utilizan.
 - 1.4.1.1. Necesidad de mejorar el ambiente escolar.
 - 1.4.1.2. Disminución de la violencia.
- 1.4.2. Comunicación. Los profesores utilizan formas de lenguaje complicados en la relación con los estudiantes y, con esto, la comunicación y el aprendizaje se

vuelve difícil. La comunicación, en muchos casos es unidireccional (profesor – alumno).

- 1.4.3. Afectividad. La incomunicabilidad entre profesor y alumno genera problemas afectivos.

2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

2.1. La motivación

Evidencia de padres y estudiantes frustrados con la institución escolar; no hay incentivos en las escuelas para la utilización de material pedagógico; los contenidos no son motivadores para el aprendizaje; los alumnos no se interesan en aprender; la infraestructura es desmotivadora; el lenguaje del profesor es un obstáculo a la motivación.

2.2. El aprendizaje de las niñas y niños

Ingresa a las escuelas con graves problemas para desarrollar el aprendizaje debido a su contexto familiar; no saben leer ni escribir correctamente, incluso en tercero o cuarto curso de educación primaria (mal alfabetizados); no hay interacción con el lenguaje del profesorado; se sienten excluidos del contexto.

2.3. Conductas sociales negativas en relación con otras personas

No respetan las normas de las escuelas y las normas sociales; no respetan a los mayores ni a los profesores; son indisciplinados; hay inversión de valores; comportamiento agresivo y violento; la ley del más fuerte.

2.4. Conducta negativa en relación con el medio

Los estudiantes dañan el patrimonio público, los alumnos dañan el patrimonio escolar, perjudicando el trabajo de los profesores; postura negativa en cuanto a su desarrollo cultural; no tienen conciencia de los límites.

2.5. Conducta negativa en relación consigo mismos y con sus amigos

No se aceptan mutuamente; existencia de una baja autoestima; tienen prejuicios y discriminan a los amigos; no les importa la higiene en relación con el bienestar del cuerpo y en general.

2.6. Desestructuración familiar

La falta de recursos para mantenerse; el bajo nivel de instrucción; malas condiciones de salud; dificultad de diálogo; formas de relacionarse violentamente; descalificación paterna; sufrimiento con la discriminación y el prejuicio.

2.7. El trabajo de los profesores

Saben que deben cambiar sus prácticas pedagógicas; se sienten inseguros; no están experimentados para trabajar con niños marginados; se sienten frustrados y desanimados con el magisterio; están mal remunerados; no conocen la realidad de la escuela en la que trabajan; no imponen límites a los estudiantes; no saben cómo trabajar con las diferencias; no hay, en la mayoría, una preocupación para evitar la evasión; no desarrollan políticas anti-repetición y anti-violencia.

En resumen, detectamos una situación negativa del contexto: en la motivación, en el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, en la actividad del profesorado y en la formación permanente.

Debido a esta realidad, nuestra propuesta es la de utilizar modelos simples y prácticos que consideren todos los factores mencionados en esta conclusión para proponer y realizar estrategias de enseñanza / aprendizaje.

QUINTA PARTE

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: PROPUESTA

CAPÍTULO 9.

LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

1. HABLANDO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ESCUELAS DE BARRIOS MARGIBADOS MARGINALES

La enseñanza, el proceso de enseñanza/aprendizaje, está en constante renovación lo que exige a sus profesionales una formación permanente y una constante actualización, condiciones necesarias para la calidad y la eficacia de todo el proceso. Infelizmente, en las escuelas públicas de barrios marginados brasileñas, de Santa Catarina y, más específicamente, de Tubarão, la realidad es opuesta a las necesidades mínimas exigibles en la educación. Algunos profesionales, además de no actualizarse, trabajan bajo pésimas condiciones y totalmente desmotivados.

Las escuelas, además de tener los problemas que se sufren en el ámbito nacional, tienen otros particulares, característicos de la región donde están ubicadas, principalmente los que se refieren al aspecto sociocultural. Entretanto, el cuadro es bastante desolador, constatado en las conclusiones de este estudio, se piensa que debe haber razones para encararlo y, aun, para buscar alternativas capaces de minimizar todos los problemas ya narrados, posibilitando una enseñanza con un mínimo de calidad a los alumnos de barrios marginados. El grave nivel de violencia cotidiana, el alto índice de repetición y de evasión escolar, son cuestiones que se pueden cambiar (mientras la Administración Pública se mantiene inerte) a través de la implementación de nuevas estrategias didácticas.

Debemos pensar que vale la pena invertir en cambios en el proceso de enseñanza/aprendizaje, con el objetivo de transformarlo en algo más satisfactorio. Por ello ha sido escogido el tema de las estrategias de enseñanza en el presente trabajo.

En la actuación concreta del magisterio público, cualquier profesional se encontrará casi siempre con la inercia y la negligencia gubernamental, con serios problemas interpersonales, sociales y de aprendizaje. Eso es muy grave en la escuela primaria. Niños con poca edad ya conocen el sufrimiento profundamente, pero pocos saben sobre el jugar y vivir con armonía. El profesor por tanto debe ser un verdadero actor de la enseñanza, para que antes de todo él sea un educador en el sentido más amplio de la palabra. Y un educador completo interfiere en la realidad de los alumnos, intentando cambiarla.

Buscar nuevas estrategias didácticas significa innovar, salir de la repetición, y posibilitar una mejor formación a los alumnos. Con esas ideas y con esos objetivos, ha nacido el deseo de participar y cambiar y, consecuentemente, el compromiso de investigar y ofrecer a los colegas profesores algunas estrategias didácticas que puedan utilizar más entusiasmados y motivados y, más importante, puedan usarlas para motivar a los educandos. Las propuestas presentadas intentan proporcionar herramientas para aprender y son flexibles para que sean trabajadas en todas las áreas del conocimiento, permitiendo, también, que se trabaje de forma transdisciplinar, y, aun con posibilidades de incluir, la exploración de los temas transversales (salud, ética, pluralidad cultural, sexualidad) tan importantes en la formación de los educandos.

Las estrategias presentadas a seguir ofrecen a los profesionales:

1. Un modelo fácil para proyectar actividades para los alumnos;
2. Un modelo práctico, a partir del cual pueden crear otras actividades;

3. Un modelo que aborda situaciones de la vida y que la transdisciplinariedad es uno de los ejes esenciales;
4. Un modelo que conecta el currículo académico con el contexto real del alumno;
5. Un modelo que puede ser utilizado en diferentes centros educativos;
6. Un modelo que puede ser adaptado para distintos niveles;
7. Un modelo que conecta las diferentes áreas del currículo;
8. Un modelo que puede ofrecer diferentes centros de interés en el transcurrir de los cursos y sus áreas y que pueden ser secuencial;
9. Un modelo que considera conceptos aprendidos sobretodo procedimientos disciplinares y transdisciplinares: hábitos y valores;
10. Un modelo que entre proyecciones abarca la evaluación formativa, formadora (Bordas, 2001) y sumativa;
11. Un modelo que conecta el saber y el saber hacer y reflexiona sobre el ámbito del conocimiento con el de la vida laboral y con el de la vida personal; 1
2. Un modelo que tiene como objetivo último el desarrollo continuado del profesor como docente y del alumno como persona.

2. LA OBSERVACIÓN DE LAS ESCUELAS: DINÁMICAS

Además de los modelos de estrategias didácticas presentadas antes, también se elaboraron dinámicas en el trabajo de observación que se hizo en las dos escuelas marginales, para que sirvan de apoyo al profesorado y para que sean usadas paralelamente (o alternativamente) con los modelos que finalizan este trabajo.

Como ejemplo, sigue la siguiente dinámica:

- Con el objetivo de incentivar, cada vez más, la comunicación verbal y una mayor socialización e interacción entre los alumnos, haciendo que desaparezcan sus inhibiciones y hasta disminuya la agresividad, el profesor solicita a los alumnos que escojan una música que esté de moda, lógicamente dentro de los padrones necesarios a una escuela. Todos cantan y de ella se retiran las palabras claves. El profesor sorteará tales palabras y cada alumno irá a explicar oralmente a sus compañeros. Este procedimiento estimula el espíritu de participación y socialización, mejorando la alfabetización.

3. EL MODELO

“FORMARSE PARA ACTUAR”

1. Los objetos del modelo.

Las diferentes actividades que se deben efectuar con los alumnos deben tener presente unos objetivos claros y precisos en unos campos de acción para la enseñanza básica. Estos son los siguientes

A- Educar para una convivencia

- Conocer la familia para entenderla, convivir y compartir - En el tiempo - En la realidad actual: núcleo de convivencia, miembros, responsabilidades, caracteres.
- Conocer el país para comprenderlo - En el tiempo - En la realidad actual: Culturas y etnias diferentes. Formas de pensar distintas. Maneras de proceder y actuar variadas.
- Formar valores y actividades: Respeto, sentido crítico, diálogo, cooperación y convivencia, tolerancia, solidaridad, manifestación de rechazo ante manifestaciones de injusticia.

B- Educar para una proyección personal responsable

- Conocerse a sí mismo: Capacidades, posibilidades, limitaciones;
- Conocer el propio cuerpo: Necesidades, higiene, respeto;
- Saber expresarse, escuchar. Interesarse;
- Responsabilidad;
- Reflexión crítica positiva;
- Conocer y actuar con valores morales-éticos;
- Sentimientos de empatía;
- Apertura con los demás y para las diferencias;
- Trabajar individualmente y colectivamente: Observar, deducir, inducir, investigar;
- Elaborar escalas propias de valores y actuar en consecuencia;
- Implicarse y colaborar en el desarrollo social.

C- Educar para la Paz

- Declaración de los Derechos del niño (1959); - Estatuto del niño y de los adolescentes (1990);
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): a. No a la agresividad (oral, física y psicológica); b. Respeto al otro.

D- Educar para el entorno

- Respeto al medio y al entorno;
- Respeto ecológico: animales, plantas, paisajes;
- Desarrollo sostenible.

E- Transdisciplinariedad/Interdisciplinariedad

- Lengua;
- Matemática;
- Geografía e Historia;
- Ciencias naturales;
- Educación Física;
- Arte-Plástica

3.2. CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA EN LAS ACTIVIDADES**1. Contexto**

- Clima de clase positivo, relajante y armonioso;
- Aprender en el medio: clase, entorno... familia... del grupo de amigos;
- Aprendizaje por experiencia: realidades, simulaciones...;
- Aprendizaje individual, en pequeños grupos o en el grupo.

2. Desarrollo de los alumnos

- Desarrollo cronológico;
- Dificultad de convivencia.

3. Intereses de los niños y de las niñas

- Intereses propios de la edad;
- Intereses que desarrollaran en el contexto o entorno;
- Intereses puntuales: propios del tiempo, de intereses sociales del momento.

4. Contexto de las familias

- Problemas: malos tratos, falta de trabajo, escasez de bienes básicos...;
- Intereses de las familias;
- Las “alegrías” de la familia.

5. Los contenidos básicos curriculares: presentación intercurricular - transcurricular

En cada momento, es positivo tener una estrategia básica y secuencial en función de una formación personal y de la convivencia de los alumnos. El modelo considera nueve estrategias para cada curso que se desarrollarán, cada una, aproximadamente, a lo largo de un mes.

Esas estrategias son transdisciplinarias y disciplinarias y el profesor deberá adaptarlas a su centro educativo y al grupo-clase.

A la vez, esas estrategias son secuenciales en función de los objetivos que deben ser logrados.

A continuación presentamos la ramificación por curso de las cuatro series que corresponden a la Enseñanza Primaria.

En los Parámetros Curriculares Nacionales, PCNs, están previstas ocho series para la enseñanza fundamental. En lo relativo a los currículos, estos son establecidos en ciclos, o sea, representan dos años. Para todas las series hay cuatro ciclos, así distribuidos: 1º Ciclo - 1ª y 2ª curso; 2º Ciclo - 3ª y 4ª curso; 3º Ciclo - 5ª y 6ª curso; 4º Ciclo - 7ª y 8ª curso.

El presente estudio se restringe a los dos primeros ciclos.

PRIMER CICLO - 1ª e 2ª Serie.

A- CONOCIMIENTOS BÁSICOS

- Entender las sílabas simples y las complejas; - Lectura y interpretación de informaciones contenidas en imágenes; - Lecturas silenciosa e individual; - Organizar y registrar informaciones por diseños y figuras de pequeños textos; - Formular preguntas y suposiciones del asunto en estudio; - Establecer relaciones entre el presente y el pasado; - Utilizar diferentes informaciones para lecturas críticas: - Comprender las semejanzas, las diferencias y las transformaciones de la vida social, cultural y económica, de su localidad y de su cotidiano existente en su grupo de convivencia escolar; - Estudiar los modos de vida: urbano y rural; - Observar y registrar algunas semejanzas y diferencias entre diversos ambientes, identificando la presencia común de agua y seres vivos: - Considerar los conocimientos anteriores de los alumnos en relación a lo que se pretende enseñar, identificando hasta que punto los contenidos enseñados fueran realmente aprendidos.

B- PROCEDIMIENTOS ESENCIALES

- Ser capaz de reflexionar, analizar, pensar sobre los hechos y los fenómenos del lenguaje; Leer y escribir correctamente; - Entender lo que es ortografía, puntuación y aspectos gramaticales; - Comprender y entender las entonaciones de las frases; Adoptar hábitos e auto cuidado: tomar baño diariamente y seguir una alimentación adecuada; - Desarrollar los sentidos de dirección, reflexionando sobre sus posturas delante de los demás: - Reconocimiento de los números: - Lectura y escrita, comparación y ordenación de números familiares o frecuentes.

C- VALORES Y ACTITUDES

Interés por oír y manifestar sentimientos, experiencias, ideas y opiniones; - Valorización de la lectura como fuente de fruición estética y entretenimiento; - Manoseo cuidadoso de libros y demás materiales escritos; - Saber convivir con los diferentes modos de hablar y actuar; - Tener conciencia que el convivir con el colega puede ser un vivir de manera placentera; - Decir no a la agresividad; - Respetar los mayores, valorizando sus experiencias de vida; - Buscar el diálogo al revés del conflicto; - Comprender las normas de convivencia.

SEGUN CICLO - 3ª e 4ª Serie.

A- CONOCIMIENTOS BÁSICOS

- Practica de lectura, ejercitando la grafía y la ortografía (inferencias de reglas y incluso las de acentuación); - Utilización de los diccionarios; - Empleo de regencia verbal y concordancia verbal y nominal; - Comparar y tomar nota a partir de exposición oral; - Formación de criterios para seleccionar lecturas y desarrollo de padrones de gusto personal; - Resolución y formulación de situaciones problemas comprendiendo algunos de los significados de las operaciones; - Sensibilidad por la observación de formas geométricas; - Construir el significado del número racional y de sus representaciones (fraccionarios y decimal) a partir de sus diferentes usos en el contexto social; - Identificación de los alimentos disponibles en la comunidad y de su valor nutricional; - Medida de prevención (enfermedades); - Reconocimiento de las enfermedades asociadas a la falta de higiene.

B- PROCEDIMIENTOS ESENCIALES

- Medidas prácticas de auto cuidado para la higiene corporal (utilización adecuada de lavabos, limpieza de las manos y aseo corporal en general); - Respetar las potencialidades y límites del propio cuerpo y de los demás; - Comparar el reconocimiento de grandezas y medidas; - Reconocimiento do valor da lengua escrita como medio de información y transmisión de la cultura; - Caracterización de material reciclable y proceso de reciclaje de basura.

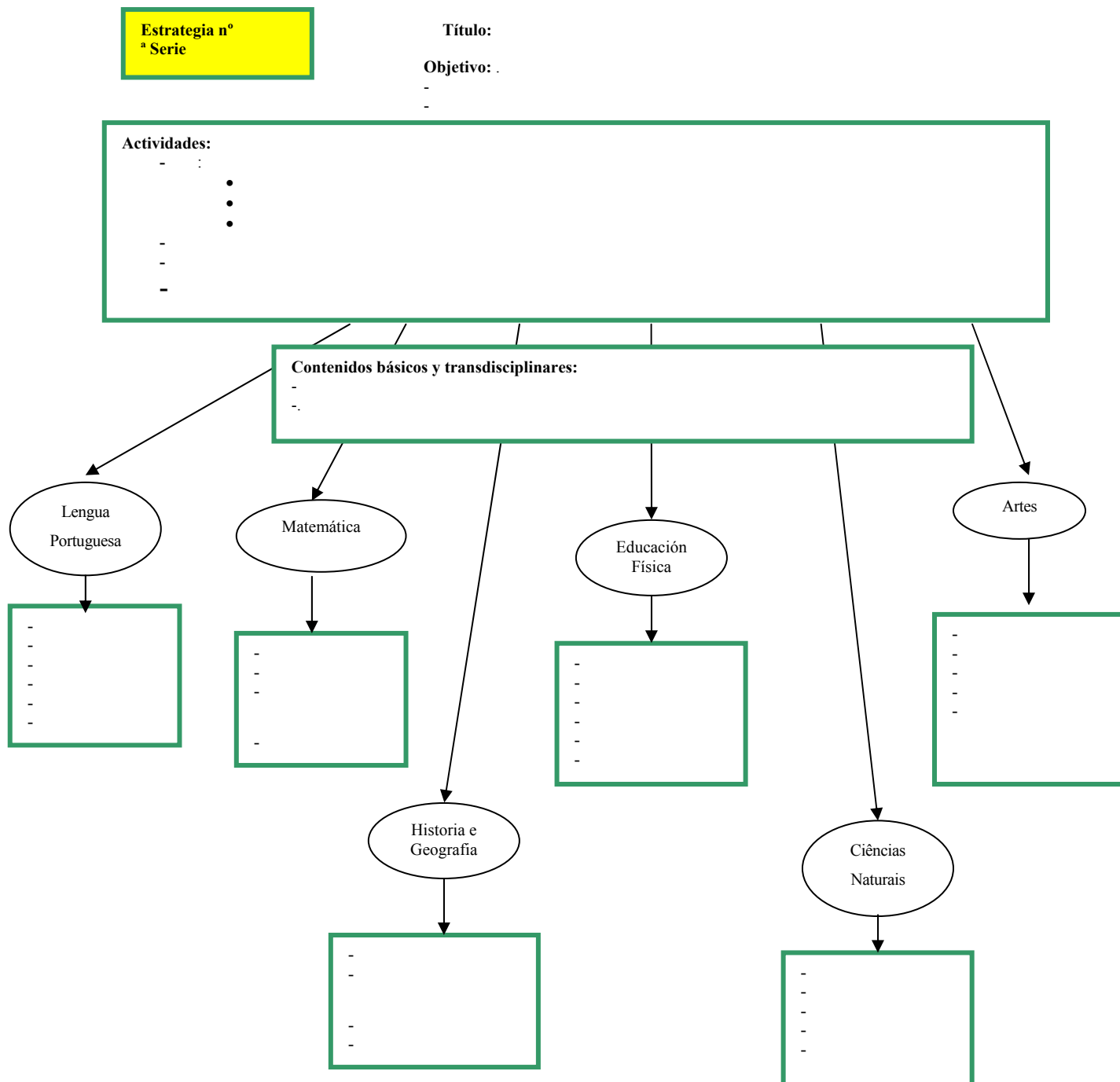
C- VALORES Y ACTITUDES

- Valorizar el dialogo como instrumento para resolver conflictos; - Rechazo a toda forma de humillación o violencia en la relación con el otro; - Celar por el patrimonio público; - Comprende las normas de convivencia; - Integrar y tener interacción en el ambiente escolar respetando los papeles sociales; - Convivir en grupo reafirmando sus habilidades y límites; - Conocimiento de si propio y del medio en que

vive; - Estimular la autonomía; - Valorizar la vida en su diversidad y la preservación de los ambientes.

4. PLANIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

El esquema para la programación de las estrategias



Instrumentos:

- .

Recursos:

- .

- .

Avaliação:

- .

- .

- .

- .

Programación de estrategia de E/A: un ejemplo.

Estrategia n° 1
2ª Serie

Título: ¿Como yo soy?; ¿Como convivo con mis compañeros de sala de aula?

Objetivo:

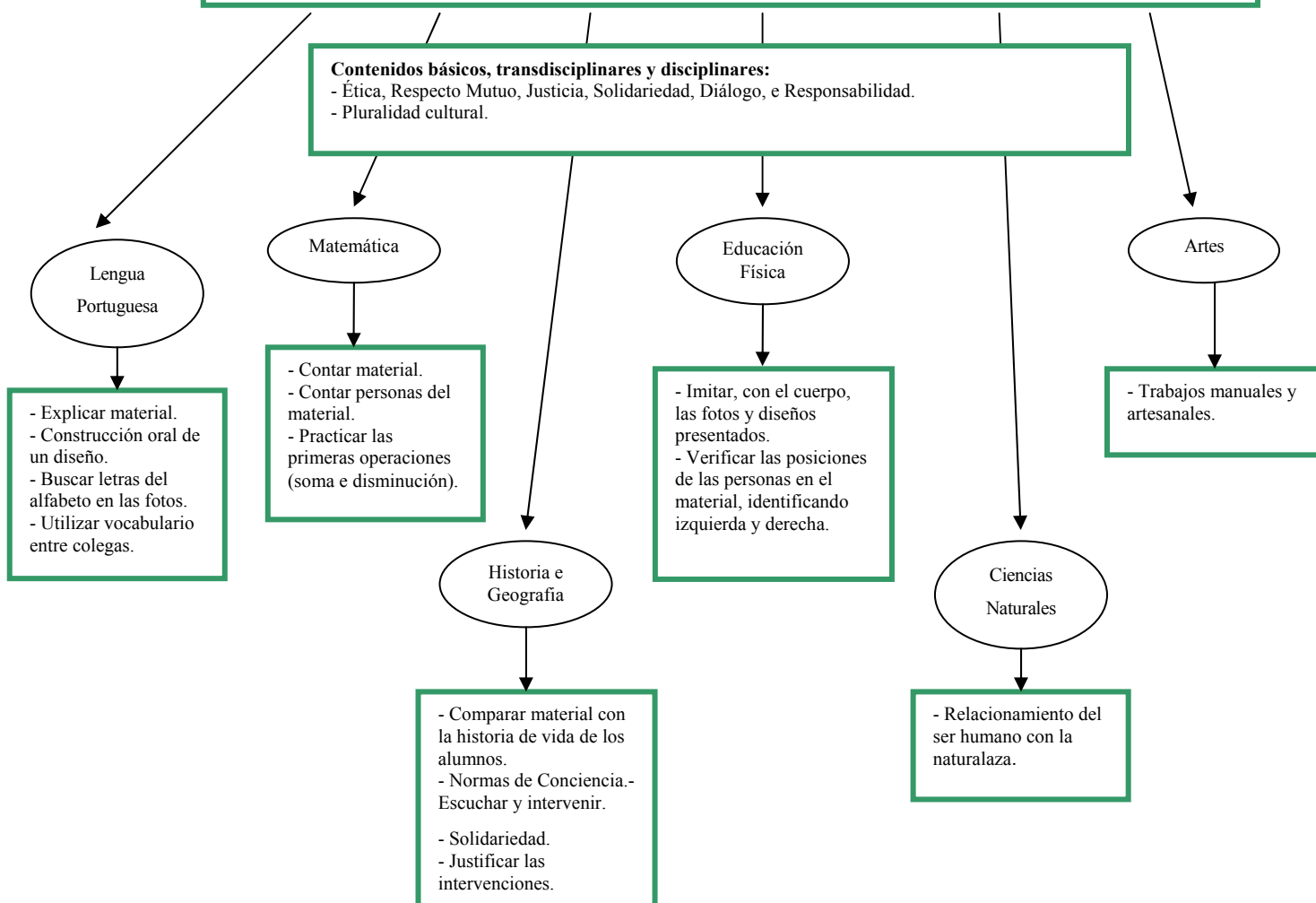
- Vivenciar diferentes situaciones en las cuales los educandos posan exteriorizar sentimientos y actitudes delante de ellos mismo;
- Conocer y valorizar la experiencia de los más mayores;
- Saber expresar, escuchar y ser solidario con los demás.

Actividades:

- Todos los alumnos deben traer fotos recortadas de revistas, periódico o diseños los cuales demuestran situaciones como las que indicamos:
 - Persona trayendo objetos y en dificultad;
 - Persona tumbada y necesitando de ayuda;
 - Persona mayor necesitando de ayuda;
 - Estudiante en dificultad dentro da sala de aula;
 - Persona portadora de deficiencia física;
 - Alumno con desvío de conducta.
- Cada alumno debe intentar relacionar las fotos con su experiencia personal;
- Los compañeros poden intervenir ordenadamente;
- El profesor colabora con las intervenciones.

Contenidos básicos, transdisciplinarios y disciplinares:

- Ética, Respeto Mutuo, Justicia, Solidaridad, Diálogo, e Responsabilidad.
- Pluralidad cultural.



Instrumentos:

- Libros didácticos con ejercicios y testes para verificar el rendimiento.

Recursos:

- Fotos de revistas, periódicos y diseños.
- Papel pardo, cola e tijera.

Avaluación:

- Observación con un portafolio.
- Motivación, participación y interés.
- Reflexión y crítica.
- Conocimiento, creatividad y solidaridad.

EPÍLOGO

Este trabajo ha sido realizado mediante una investigación de campo, estudio de caso, en dos escuelas de barrios marginales de la ciudad de Tubarão, Estado de Santa Catarina. Estas escuelas fueron consideradas como exponente del gran número que existen en Brasil. Hay muchas y todavía en un estado más lamentable. Los contextos a veces son deprimentes y vemos como las familias viven en chozas, barandas, en la calle, o a veces hasta debajo de un árbol, como es el ejemplo explicado por el proyecto Universidad Solidaria.



Foto 14 - Universidade Solidária. Aula sob uma árvore

Cabe indicar que en Brasil, los Estados del Sur, son más desarrollados que los Estados del Norte y Nordeste, siendo las escuelas de barrios marginales en menor proporción aun cuando en igualdad de situación. En los Estados del Norte y Noreste el nivel de analfabetismo llega a cifras alarmantes.

Pero en el mismo “Sur Maravilla” como se llama a esta región, muchas escuelas presentan incluso situaciones de riesgo para los alumnos, o, cuando no, sus instalaciones no son adecuadas y están en muy mal estado. El ejemplo de la Escuela Básica Noé Abadi, también de Tubarão, no deja duda, como se puede ver en la siguiente foto.



Foto 15 - Escola Básica Noé Abadi. Parede externa.

En la propia escuela Faustina da Luz Patrício, base de este estudio, que presenta el área para deporte y recreación de los alumnos completamente deteriorada, no posibilita el completo gozo de uno de los derechos básicos de los niños y de los adolescentes que es el recreo. Está la deficiencia física y material, complementada con la deficiencia pedagógica. Más una imagen muestran mucha más información que muchas palabras.



Foto 16 - Escola Básica Faustina da Luz Patrício. Vista lateral



Foto 17 - Escola Básica Faustina da Luz Patrício. Quadra de esportes e recreação.

Delante de todos esos datos, y no pudiendo intervenir en la parte material, las propuestas de estrategias didácticas fueron elaboradas para permitir a los profesores de esas escuelas de barrios marginados formas de proporcionar un proceso de enseñanza aprendizaje de mejor calidad y, también, como un refuerzo motivador. Es un deseo que este estudio sea una propuesta para la práctica de la docencia y para su realidad. No se trata de un trabajo cerrado, hecho apenas para esa o aquella escuela, sino para todos aquellos que deseen utilizarlo. Por eso, es un estudio abierto, sin fin, para ser usado y transformado conforme la realidad, pudiendo ser trabajado y adaptado según el contexto de cada situación y teniendo siempre como base el alumno y su vida escolar, social y familiar. Cada profesor podrá tener en las estrategias didácticas un norte de actuación, usándolas como se presentan en este estudio o creando nuevas situaciones a partir de ellas.

Este estudio es una propuesta de lucha contra la **VERGÜENZA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA OBLIGATORIA BRASILEÑA** y contra la **INJUSTICIA SOCIAL**.

Tubarão-Barcelona, 15 de julio, 2006

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª ed. Brasileira e coord. e rev. por Alfredo Bosi; rev. da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014 p.

ABREU, Dulce Regina Guimarães. **Alfabetização e escolarização primária. Estudo histórico da alfabetização à escolarização pública primária estadual no Estado do Rio de Janeiro em 1821 e 1978**. Dissertação de Mestrado, IESAE/FGV, 1980.

AGUIAR, Márcia Ângela da S., FERREIRA, Naura Syria Capareto (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. 317 p.

ALBUQUERQUE, Eredi Mirta Kruger., ZARDO, Eunice Elisabeth. **Conceito de condutas típicas**, [Dia-a-Dia Educação](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_condutas.php), Portal Educadores do Estado do Paraná, Departamento de Educação Especial, 2003. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_condutas.php, acesso em: 05 mai. 2006.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 104 p.

ALVES, A. J. Meninos de rua e meninos na rua: estrutura e dinâmica familiar. In A. Fausto & R. Cervini (Eds.): **O trabalho e rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez, 1992.

AMAZONEIDA, Potyara *et al.* **Estudo básico para criança de baixa renda**. Análise e sugestões para uma política social da criança e da família. UNICEF, 1979.

ANDRADE, Lédio Rosa de. **Introdução ao direito alternativo brasileiro**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996. 341 p.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. 143 p.

ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. **Trabalhador infantil e escolarização no meio rural**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

AQUINO, Julio Groppa (coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. 153 p.

_____. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. 229 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989. 214 p.

ARROYO, Miguel (org.). **Da escola carente à escola possível**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991. 183 p.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996. 97p. 53. v.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília: UnB, 1996. 840 p.

BARREIROS, Wilson Leandro. **O gestor escolar nas instituições de ensino da rede pública**. Monografia apresentada para conclusão de curso de Pedagogia – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2004. 75. p.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993. 343 p.

BESSA, Marcelo. **Bullying na escola: as muitas faces da agressividade**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ43.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2005.

BLIN, Jean-François; GALLAIS-DEULOFEU, Claire. **Classes difíceis: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 251 p.

BORDAS, I. Evaluación de los planes experimentales de la Reforma Educativa en Cataluña. **Jornadas sobre la Reforma del Sistema Educativo**, Granada: Universidad de Granada, 143-183, 1991.

_____. Evaluando el cambio formativo. En busca de la Calidad y Mejora. **Libro de Actas del Congreso de pedagogía y 1º Iberoamericano**. Ponencia. Madri: 2000.

_____. La evaluación de los alumnos. **Enciclopedia de la Educación**, Barcelona: Editorial Parramonm, v. 2, cap, 4, apart. 5.1, 2001.

_____. La evaluación de los alumnos. **Enciclopedia de la Educación**, Barcelona: Editorial Parramonm, v. 2, cap, 5, apart. 5.1, 2000.

_____. La evaluación educativa: evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Em Medina, A. **Didáctica General**. Madri: UNED, 2001.

_____. La evaluación de programas para el cambio. Em Medina, A.; Ângulo, L.M. **La evaluación de programas educativos, centros y profesores**. Madrid: Ed. Universitas, 1994.

_____. (Direc) **L'educació de l'alumnat de 14 a 16 anys Catalunya**. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1999.

_____. The professionalisation of teachers in Spain. **European Journal of Teacher Education**. V. 1, n. 1-2,65-73, 1994.

_____. BARRIOS, O. Sistema e avaliação de los aprendizajes. Em Torre, S. de la; Barrios, O. **Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación e el cambio**. Barcelona: Octaedro, 289-294, 2000.

_____. BARRIOS, O. Estratégias de Avaliação. Sistema de avaliação da aprendizagem. Em Torre, S; Barrios, O. (Coord.) **Curso de Formação para educadores**. São Paulo: Ed. Madras, cap. IV 241 - 253, 2002.

_____. CABRERA, F. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. **Revista Española de Pedagogía**, n. 218, 2000.

_____. OLIVER, C. Evaluar para mejorar y crear. Evaluación y calidad. Em Torre, S; Violante, V., (Coord.) **Comprender y evaluar la creatividad**. Málaga: Aljibe, Cap. I, 155 - 167, 2006.

_____. CANO, E., BARBERÁ, H. **Informe de evaluación del centro educativo**. Informe. Barcelona: UB-Domenec, 1998.

_____. *et all*. La imaginación y creatividad en edades tempranas. **Aprendizagem na educação de infância**. Oporto, 491 - 499, 2005.

BORDIN, Jussara; GROSSI Pillar Esther (orgs.). **Paixão de aprender**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. 262 p.

BRANDÃO, Zaia. A Formação dos Professores e a Questão das Crianças das Camadas Populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 40, fevereiro, 54-57, 1982.

_____ (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. 137p.

_____. Evasão e repetência no Brasil, *In*: Vanilda Paiva (ed.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 141-167.

_____. **A crise dos paradigmas e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. 104p. 35. v.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização**: uma perspectiva didática. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993. 142p.

CABRERA, F. **Evaluación de la formación**. Madri: Síntesis, 2000.

CAMPOS, Maria Christina S. de Souza. **Educação**: agentes formais e informais. São Paulo: EPU, 1985. 109 p.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (orgs.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 196 p.

CARVALHO, Mario César. Só 47% das escolas vêem a TV do MEC. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-13. 8 set. 1996.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação brasileira**: concertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 336p.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 95 p.

COOK, T. D.; REICHARDT, Ch. S. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madri: Morota, 1986.

CORRÊA, Carlos Humberto P. História da cultura catarinense. Florianópolis: UFSC, **Diário Catarinense**, 1997. 236 p.

COSTA, Maurício Daltro. **Violência juvenil, resultado da marginalização da juventude pela sociedade de consumo**. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=5076> . Acesso em: 31 jul. 2005.

COUTINHO, R. **Menor abandonado ou menor explorado?** Revista do Rio de Janeiro, UERJ, 1993, Ano I, 1, p.53-56.

CRUZ, Teresinha Rosa. **Educação e organização social**: estudo comparado dos sistemas de educação dos EUA, URSS e Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984. 253 p.

DANTAS, Jovelina Brazil. **Desnutrição e Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1981.

D'ANTOLA, Arlette (org.). **Disciplina na escola**: autoridade *versus* autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989. 90 p.

DE LA TORRE, Saturnino, MALLART, Joan. OLIVER, Carmen, RAJADELL, Núria, LAFFITTE, Rosa. (2001). **Com aprendre dels errors?. Mòduls per a l'ESO**. Barcelona: Octaedro, 1998

DEMO, Pedro. **ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas: Papirus, 1995. 212 p.

_____. Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento. In MACIAL, Lizete Shizue Bomurra & SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 113 a 127.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Los Niños de la Calle en Brasil**. Madrid: Fundamentos, 1994.

DOCKRELL, Julie; McSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 208 p.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Menores, Marginalidade e Educação**. Dissertação de Mestrado, FGV/IESAE, 1978. 241p.

ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Rose Neubauer. **Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio**. v. 50. São Paulo: Cortez, 1990. 71 p.

FALCÃO, Daniela. Cidade-símbolo de FHC está abandonada. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-6, 7 mai. 1997.

FARIAS FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. 280 p.

FEIGES, Maria Matselva. Repensando o Projeto Político–Pedagógico da Escola Pública:

emancipador ou educação por excelência? **Revista Digital Livre Filosofar**, Curitiba, Ano III, Número 4, dez. 1998. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/Feiges.htm> . Acesso em: 20 jul. 2005.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 132 p.

FENELON, G. M.: MARTINS, I. C. & Domingues. **Meninos de rua: uma vida em movimento**. Goiania: GEGRAFUTG, 1992.

FERRAZ, Octávio Motta. Envolver os pais e a comunidade na gestão da escola pública. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 8 (ESPECIAL), 1º ago. 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995. 104p. 14. v.

FICHER FERREIRA, Rosa Maria. **Meninos de rua**. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz de São Paulo-Cedec, 1979. 174 p.

FILHO PARENTE, José. **Planejamento estratégico na educação**. Brasília: Plano, 2001. 116 p.

FRANCHI, Eglê Pontes (org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papyrus, 1995. 169 p.

_____. **O problema da escola e da marginalização infantil.** Trabalho Apresentado na 32ª Reunião Anual da SBPC, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001. 123 p.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79 p.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: olho d'água, 1995. 127 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 142 p.

FREITAS, Estanislau de. Baixa qualidade compromete alfabetização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. Especial-4, 31 mar. 2005.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil em números.** Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Disseminação de Informações – CDDI, Vol. 2, 1993. 107 p.

_____. **Censo demográfico 2000.** Características da população e dos domicílios; Resultados do universo. Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Disseminação de Informações – CDDI, 2000. 520 p.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994. 78 p. 24. v.

_____. (coord.). **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 294 p.

GAIRIN, Joaquín(coord), ARMENGOL, C, GIMENO,X. GRADAILLA,A. MARTÍNEZ, L. OLIVER, C. PÉREZ, A. ROYO, M., TOMÁS M. **Les relacions personals en l'organització.** Barcelona: Publicacions ICE de la UAB. (2003)

GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica.** São Paulo: McGraw – Hill do Brasil, 1977. 173 p.

GENTILL, Pablo. Um Zapato perdido: o cuando las miradas saben mirar. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 308, dezembro, 24-29, 2001.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988. 104p. 20. v.

GOIS, Antônio. Escola pública reprova mais que particular. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. C1, 29 jun. 2001.

GUARESCHI, N. M. A criação e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In SPINK, M. J. (Ed.): **O conhecimento no**

cotidiano. As re-presentações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade.** Campinas: Autores Associados, 1996. 172 p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1990. 240 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

HOMEM, Elza Maria N. **A Situação escolar do menor que trabalha.** São Paulo: Mimeo, 1961.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 1994. 143 p.

HUBERMAN, A. B.. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação.** São Paulo: Cultrix, 1973. 121 p.

IBÁÑEZ, G. T. Representaciones sociales: teoría y método. *In* IBÁÑEZ, G. T. **Ideologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Sendai, 1988.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1973. 186 p.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado.** Hacia una nueva cultura profesional. 2. ed. Barcelona: Graó, 1997. 163 p.

JARDIM, Wagner Rogério de Souza. **Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental.** São Paulo, Loyola, 2001. 222 p.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (org.). **Família brasileira: a base de tudo.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 183 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991. 261 p.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998. 200 p.

LORENTE, Josep Redorta. **El poder del diálogo.** II Jornades D'Educació Emocional. 11 e 12 de maio de 2006.

LUIZ, Maria do Carmo, *et al.* A Criança (Negra) e a Educação, **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 31, dezembro, 69-72, 1979.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 180 p.

MAGNATA, Fátima. **O direito de aprender.** Disponível em:

<<http://www.eduk.com.br/modules.php/direitoaprender.html>>. Acesso em: 30 mar. 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 382 p.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992. 222 p. 13. v.

MEDEIROS, Lygia de. **A criança da favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar da escola**. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC/RJ, 1985. 140 p.

MELLO, Guimar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004. 213 p.

MIALARET, Gaston. **A formação dos professores**. Coimbra: Livraria Almedina, 1991. 157p.

MINTZBERG, Henry. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 404 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119p.

MOREIRA, Marco Antônio. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983. 94 p.

NEVES, Maria Aparecida Mamede Neves (org.). **O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas: a nova experiência do NOAP**. Petrópolis: Vozes, 1993. 168 p.

NOVAES, Luiza Helena Vinholes Siqueira. **Disciplina: saúde, higiene e nutrição na infância**. Disponível em: http://www.dce.ua.pt/doc_disciplinas/Programa/higiene.pdf. Acesso em: 17 mar. 2005.

O desafio da educação. **Revista Isto É**, São Paulo, p. 49, nov. 1996.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. 141 p.

OLIVER, Carmen . (2003). **Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad** Barcelona: Octaedro . (2003)

_____. **Actividades para aprender de los errores en Compromisos de la evaluación educativa**, Madrid: Prentice Hall. (2002).

_____. **El profesional de la educación primaria actual Manual del Educador. Recursos y técnicas para la formación en el siglo XXI**. Enciclopedia.Vol 1; Barcelona: Parramón. (2001)

OPPOVIC, Ana Maria. A Escola, a Criança Culturalmente Marginalizada e a Comunidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 30, setembro, 51-56. 1979.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995. 335 p.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 183 p.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sula, 2000. 192 p.

RAJADELL, N. Estrategias de cambio de procedimientos. Em Gnzales, A. P.; Medina, S. De la Torre. **Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social**. Madri: Universitas, 399 - 430, 1996.

_____. Estrategias para la adquisición y/o desarrollo de actitudes y valores. Em Gonzalez, A. P.; A. Medina; S. De La Torre. **Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social**. Madri: Universitas. 431 - 465, 1996.

_____. Las estrategias didácticas. Em Manual del Educador. Recursos y Técnicas para la formación en el siglo XXI. **El educando y el centro educativo**. Barcelona: Parramón, Tomo 2, 281 - 287, 2002.

_____. Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. Em Sepúlveda, F.; Rajadell. **Didáctica general para psicopedagogos**. Madri: Publicaciones de la UNED, 465 - 528, 2002.

_____. SERRAT, N. La resolución de problemas: estrategia docente en entornos urbanos. Em De La Torre, S. Bairros, O. **Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio**. Barcelona: Octaedro, 151 - 168, 2000.

_____. SERRAT, N. *Et. All.* **Manual del Educador. Estrategias y recursos para el siglo XXI**. Barcelona: Parramón, 2002.

RANGEL, Mary; TEVES, Nilda (orgs.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papirus, 1999. 176 p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2004. 86 p.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. v. 54. 97 p.

ROSENBERG, Fúlvia *et al.* **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Depto. de Pesq. Educação, 1986. 2 vols., 413 p.

ROSSETTI, Fernando. Repetência e evasão emperram ensino no Brasil. **Folha de São Paulo**, p. 3-8, 8 fev. 1998.

_____. Prioridade para o nível fundamental começa com atraso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-7, 5 fev. 1999.

_____. Mudança exige professor melhor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-1, 31 mar. 1997.

_____. Violência atinge 56% das escolas do país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-14, 19 abr. 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352 p.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998. 244 p.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Nova história de Santa Catarina**. 3 ed. Florianópolis: Terceiro Milênio, 1995. 136 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 30.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. 160 p.

SCHMITZ, Egídio F. **O homem e sua educação: fundamentos de filosofia da educação**. Porto Alegre: Sagra, 1984. 200 p.

SCHÜTZ, Ricardo. **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas**, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 06 mai. 2006.

SCRIVEN, M. S. **The methodology of evaluation: Perspectives of curriculum. Evaluation**. Chicago: Rand Mc. Nally. 1967.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática**. Madri: Paidós. Mec, 1987.

SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 57. v. 83. p.

SIRGADO, Angel Pino. Uma Pedagogia para o Menor Marginalizado. **Educação e Sociedade**, n. 5, janeiro, 47-61, 1980.

SPINDEL, Chewya. **Espaços de socialização e exploração do menor assalariado: família, escola e empresa**. Idesp. Monografia n. 2, 254p, 1987.

STERNBERG, Robert J.; GROGORENKO, Elena L. **Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 240 p.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Educação: a revolução necessária**. Petrópolis: Vozes, 1992. 85 p.

TORRES, Jurjo. **La desmotivación del profesorado**. Madrid: Morata, 2006, 127 p.

VALLADARES, Lícia *et al.* **A Infância Pobre no Brasil: uma Análise da Literatura, da Ação e das Estatísticas**. Rio de Janeiro: IUPERJ-FORD, março, 1988.

_____ & IMPELIZIERI F. **Ação invisível: o atendimento a crianças carentes e a meninos de rua no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1991.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992. v. 8. 111 p.

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 1996. 182 p.

VALLEJO, José M. Batista. **Uma escola com projeto próprio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 94 p.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. 6. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, Ministério da Educação e Cultura, 2000. p. 16. 176 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003. 205 p.

VAZ, José Carlos. **A violência na escola: como enfrentá-la**. 1994. Disponível em: <http://www.federativo.bndes.gov.br/dicas/D010%20-%20Viol%C3%Aancia%20na%20escola.htm> Acesso em: 05 abr. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994. 183 p.

_____ (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. 176 p.

_____ (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996. 183 p.

_____ (coord.). **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1991. 158. p.

_____ (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995. 192 p.

VERAS, Dauro. **Proposta curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Secretaria de estado da Educação e Desporto, 1997. 61 p.

VETTORETTI, Amadio. **História de Tubarão: das origens ao século XX**. Tubarão: Incopel, 1992. 425 p.

ZANDAVALLI, Leda B. **Caderno de didática**. Passo Fundo: Livraria das Faculdades, 1982. 129 p.

